

## EDITORIAL

**Cristina Calle Martínez**  
Universidad Complutense de Madrid

Five articles published in this issue cover three main areas of interest: first, language learning in secondary schools; next, new approaches to improve English writing and vocabulary acquisition on university students. Finally, the last section concentrates on intercultural mediation in the Spanish language teaching classroom.

First section begins with the article “*Miscommunicating plagiarism in Swedish schools*”, where **Lydia Kokkola** points out that although plagiarism goes back a long way, many teachers have observed that it has increased in recent times due to the use of the Internet. Kokkola focuses her study on schools where not much attention has been paid to this issue and suggests that there is a need for studies on second language plagiarism in schools, in particular studies in which students work with online sources in English. The author conducts a statistical study involving students and teachers in Swedish secondary schools, which revealed that the problem of plagiarism arises from a mismatch between teachers' instructions, students' understanding of instructions and teachers' interpretation of students' copying behaviour.

**Susanne Remane**, in “*Learning through movement in the teaching of German as a foreign language in secondary schools. A practical school case study*” details the results obtained from a case study in a German secondary school and the aim is to investigate whether the use of learning through movement can lead to a measurable increase in performance among adolescents due to the fact that there are few studies on this topic focused on this group of students. Two evaluation instruments were used, one vocabulary test and an informal evaluation by the teacher. The author points out that, although the results of the study did not show an increase in performance, the students were able to improve their results with learning through movement significantly. In addition, Remane states that this method should be used alongside other methods in teaching German as a foreign language to adolescents because the use of a variety of exercises helps increase students' motivation.

In the second section, **María Martínez Lirola**, in her article “*Aproximación al uso de Facebook para mejorar la escritura académica en inglés y adquirir competencias sociales con alumnado universitario*” presents a proposal to integrate the social network Facebook into an English as a foreign language class in higher education. Through a qualitative-descriptive methodology, the study was made from the compilation and analysis of 94 students' publications in Facebook debates and a questionnaire to obtain some quantitative data and to know the opinion of students about the innovation experience. In general,

after the study it has been observed that the debates on Facebook contribute to forge interaction, good relations between students and the acquisition of social skills. The implementation of this proposal can help promote autonomous learning and facilitate the construction of the English language through the cooperative discussions on social issues that take place each week.

In line with this, **Iryna Mykytka** with her study “*The use of quizzlet to enhance L2 vocabulary acquisition*” intends to verify the effectiveness of Quizlet when learning L2 vocabulary by analyzing the perceptions of EFL Spanish students about this tool and to find out if Quizlet can improve students' motivation and autonomy when learning foreign languages. The author conducted a study addressed to 30 first-year students of the Degree in Translation and Interpreting at the University of Alicante, who are very accustomed to the use of new technologies. In general, the results showed that the use of new technologies and particularly the use of the Quizlet tool was very well received by the students while they felt that their vocabulary knowledge improved as increasing motivation and autonomous learning.

The volume ends with the study “*La ola coreana como recurso de mediación intercultural en el aula de ELE*” from **Isabel Cristina Alfonso de Tovar**, who presents a theoretical review to achieve the objective of the research: to value the Korean Wave as a resource that facilitates intercultural mediation in the SFL classroom. The author highlights that intercultural mediation is still a pending issue in many SFL classrooms, mainly in those in which there are target groups with linguistic and cultural profiles very distant from Spanish. This contribution is committed to innovation and the inclusion of innovative and attractive resources that can be adapted to an enriching methodological and didactic design for the development of competences in the SFL classroom.

## MISCOMMUNICATING PLAGIARISM IN SWEDISH SCHOOLS

### PLAGIO MAL COMUNICADO EN LAS ESCUELAS SUECAS

**Lydia Kokkola**

The Department of English, Oulu University, Finland  
English & Education, Luleå University of Technology, Sweden

#### **Abstract**

Although plagiarism has a much longer history, many teachers of English have noticed that the amount of copying has increased alongside the use of the Internet. The paper begins with a review of the literature demonstrates that although much attention has been paid to undergraduates in academic environments, little attention has been paid to plagiarism in schools. Other studies indicate that plagiarism is more common when people are writing in their L2, and when working with online sources. Combined, the review suggests that studies of L2 plagiarism in schools are needed, particularly studies where pupils are working with English language online sources.

The paper reports on a study in which pupils aged 14-17 in Swedish secondary schools were interviewed about the use of source texts in an English lesson. Their teachers and High School teachers were also interviewed. A phenomenological analysis of the interviews revealed a mismatch between the teachers' instructions, the pupils' understanding of the instructions and the teachers' interpretation of copying behaviour. The pupils' opinions were mostly based on the pedagogical reasons given by their teachers to explain why they should not copy other people's work, rather than on ideas related to the ownership of ideas. The teachers primarily understood the activities in terms of cheating and laziness.

**Key Words:** plagiarism, adolescent learners, EFL, on-line reading, patch-writing

#### **Resumen**

Aunque el plagio tiene una historia mucho más larga, muchos profesores de inglés han observado que la cantidad de plagio ha aumentado ligado al uso de Internet. El artículo comienza con una revisión de la literatura que demuestra que, aunque se ha prestado mucha atención a los estudiantes universitarios en entornos académicos, se ha prestado poca atención al plagio en las escuelas. Otros estudios indican que el plagio es más frecuente cuando las personas escriben en su L2 y cuando trabajan con fuentes en línea. En conjunto, la revisión sugiere que es necesario realizar estudios sobre el plagio en L2 en los centros escolares, en particular estudios en los que los alumnos trabajen con fuentes en línea en lengua inglesa.

El artículo presenta un estudio en el que se entrevistó a alumnos de 14 a 17 años de centros de secundaria suecos sobre el uso de textos fuente en una clase de inglés. También se entrevistó a sus profesores y a profesores de secundaria. Un análisis fenomenológico de las entrevistas reveló un desajuste entre las instrucciones de los profesores, la comprensión de las instrucciones por parte de los alumnos y la interpretación de la conducta de copia por parte de los profesores. Las opiniones de los alumnos se basaban principalmente en las razones pedagógicas dadas por sus profesores para explicar por qué no debían copiar el trabajo de otras personas, más que en ideas relacionadas con la propiedad de las ideas. Los profesores entendían las actividades principalmente en términos de copieteo y pereza.

**Palabras clave:** plagio, alumnos adolescentes, ILE, lectura en línea, escritura de parche

## 1. INTRODUCTION

Barack and I were raised with so many of the same values: that you work hard for *what you want in life; that your word is your bond and you do what you say* you're going to do; that *you treat people with dignity and respect*, even if you don't know that, and even if you don't agree with them. And Barack and I set out to build lives guided by these values, and to pass them on to the next generation. *Because we want our children – and all children in this nation – to know that the only limit to the height of your achievements is the reach of your dreams and your willingness to work for them.*

–Michelle Obama, *Address to the Democratic National Convention*, 2008 [emphasis added]

From a young age, my parents impressed on me the values that *you work hard for what you want in life, that your word is your bond and you do what you say* and keep your promise, that *you treat people with respect*. They taught and showed me values and morals in their daily lives. That is a lesson that I continue to pass along to our son.

And we need to *pass them on to the next generations* to follow. *Because we want our children in this nation to know that the only limit to the height of your achievements is the strength of your dreams and your willingness to work for them.*

–Melania Trump, *Address to the Republican National Convention*, 2016 [emphasis added]

During the build-up to the election of President Donald Trump in 2016, Melania Trump was accused of plagiarism for her use of Michelle Obama's words in a similar context eight years earlier. As can be seen above, Trump is making the same argument that Obama made in 2008, using similar words and sentence structures. These have been italicised for ease of recognition. The main difference between the two is that Obama focuses on the values she shares with her husband, whereas Trump focuses on values shared between parents and their children. Obama is a talented speaker, whereas Trump a non-native speaker who is heavily reliant on her speechwriters. The outcry vilified Trump for stealing another woman's work, revealing attitudes towards plagiarism that are deeply engrained in the public understanding of the fair use of other people's words but, despite such commonplace disapproval from the peanut gallery, plagiarism remains a widespread problem.

Plagiarism is more commonly thought of in the context of writing rather than speaking. In speech, repetitions of others' words tend to be shorter units, most commonly formulaic chunks such as greetings. Formulaic chunks and plagiarism are far more common when people speak or write in a language that is not their own (Pecorari, 2003; 2014; 2015). But whereas the former is often encouraged (e.g., through class responses to their teacher's greetings) and regarded as a valuable learning strategy, the latter is regarded as being immoral. Language teachers, especially teachers of English, express concern that easy access to texts on the internet and the copy-paste functions have increased the frequency with which pupils present other people's writing as though it were their own (Chen & Chou, 2014). Awareness that L2 writers are more likely to plagiarise reinforces negative cultural stereotypes and

promotes deficit thinking (e.g., Liu, 2005) which, as Casey Keck (2014) has noted, contribute to a belittling of L2 learners in a manner that is unlikely to counter unethical source use.

The term ‘patchwriting’ emerged on the late 1990s to refer to “copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym-substitutes” (Howard, 2003, p. 233). The term deflects the negative associations of ‘plagiarism’ with its implicit, assumptions of laziness, cheating or, at best, lack of familiarity with referencing systems. The discourse of ‘patchwriting’ is educationally focussed: ‘patchwriters’ are assumed to be learning the language of academia through imitation (e.g., Angéllil-Carter, 2000). By learning to adopt the discursive style of academics, students gain access to privileged positions. Analogously, by recycling language used by more proficient users and receiving feedback, novice L2 writers can communicate effectively and gain insights into how language is used. In terms of developing original language use, there is little difference between repeating phrases teachers use daily and copy-pasting, although the proportion of reused words to original words may differ. However, the attitudes teachers express and the language they use to describe such activities have consequences on pupils’ behaviours. It matters whether these activities are described as ‘a creative reuse of chunks of language’ or ‘cheating’.

In this paper, qualitatively different conceptions concerning the use of material found on the internet in EFL school assignments among three groups: 1) 14-16-year-old Swedish pupils in English classes in a secondary school 2) their teachers at their secondary school and 3) the English teachers in the High School the pupils currently attend. The aim was to explore the different discourses about the recycling of texts, to identify whether these might be contributing to pupils’ confusion as to how sources should be used when creating a text in L2 English. The use of texts found on the Internet was chosen because, although patchwriting and plagiarism have existed since writing was developed, the ease with which copy-pasting can take place in digital contexts has led to suggestions that there has been a generation shift in attitudes (e.g., Lau & Yuen, 2014). That is, ideas such as intellectual property may be losing traction as the ideas of sharing and ‘prosuming’ (producing/consuming) have questioned such individualistic ways of thinking. Moreover, because over 60% of the internet is English, and less than 1% is in Swedish, pupils have a much larger range of sources available to them (w3techs, 2022). Moreover, the topics for written assignments in EFL classrooms are likely to be less familiar than those in L1 educational contexts.

Four sets of data are used to form the discussion:

- Texts submitted as an English assignment by 14-16 year old Swedish pupils. The assignment was based on an Internet search conducted by the pupils, and the sites they visited have been recorded.
- Interviews with the pupils about i) their general understanding of the ownership of ideas and language, and ii) a specific example of recycling in their own work
- Field notes of interviews with the teachers of these pupils (individually and as a pair)
- A recorded group interview with teachers at the High School the pupils would attend after completing secondary school.

The study began by comparing the pupils' work with the Internet sources, placing them on a continuum from "almost entirely taken from internet sources" to "no copying". Papers at the extreme ends were selected as case studies, along with two papers in the middle which represent 'patchwriting'. These were used to define three sets of behaviours that could then be compared with the pupils' comments on these behaviours (both in the abstract and in relation to a specific example), their teachers' comments on the pupils' abilities in general and the views of the High School teachers towards such activities.

## 2. L2 PLAGIARISM IN THE DIGITAL ERA

In 2015, Diane Pecorari provocatively asked whether, after twenty years of research into the plagiarism practices of L2 learners, it was "time to close the case?". She argued that too many studies were simply reiterative, and that future research should be directed in the following four directions:

1. The role of culture.
2. How academic gatekeepers (teachers, editors etc.) respond to plagiarism.
3. Finding ways to teach L2 writers how to use source materials effectively and ethically
4. Determining how the L2 writers' intentions interact with their development as academic writers who can make appropriate use of source text.

Debora Weber-Wulff responded to Pecorari by reasserting that plagiarism is a form of academic dishonesty, not a pedagogical problem: "it is quite irrelevant why they have plagiarized. They have simply submitted the work of others as their own and that is not acceptable" (2015, p.103). Weber-Wulff's argument is concerned with honesty in academia, but her point is also relevant for other contexts. In the age of social media, everyone – not only those who have the opportunity to enter tertiary education – should know how to express their ideas in writing and to engage fairly with the ideas of others. Pecorari's list presupposes that plagiarism is primarily an issue among academics. The learners she – and indeed all the studies she cites – are interested in are students in academic establishments. The vast majority of work on plagiarism, especially L2 plagiarism, has been conducted on undergraduates (e.g. Eret and Ok 2014; Park 2003, Hu & Lei 2015). Moreover, the focus on plagiarism as a problem within academic discourse has meant that attempts to address the problem often focus on matters such as correct citation (e.g. Glassman et al, 2011), and largely ignore the appropriation of ideas and words in other contexts. As Pecorari (2015, pp. 97-8) also points out, plagiarism needs to be addressed in many areas of professional writing including journalism, sales pitches and board meeting reports. The availability of research subjects and the urgency of addressing this topic within tertiary education make these foci unsurprising, but there is a dearth of evidence on the copying practices of secondary school pupils. The few studies that do exist demonstrate that the problem is widespread (e.g. Ma et al 2007; 2008), but do not address the needs of L2 learners. This study is a small step towards redressing that balance. The issue needs to be addressed early: once copy-pasting habits have been formed, they are difficult to unlearn (Doró, 2017). Pamela Jackson (2006) found that even with very focussed training on paraphrase, correct citation and detection practices, college students' plagiarism only decreased by 6%. If college students writing in their L1 struggle with plagiarism, then teenagers writing their assignments in L2 English can be expected to need considerable guidance from their teachers.

Digitalization has increased the ease with which pupils can copy text directly into their own documents and submit it for assessment as though it were their own work which, as Chen and Chou (2014) report, may have changed attitudes toward plagiarism (see also Belcher 2001). Undergraduates and learners in schools have never known a time when information was not freely shared, and this sharing casts the notion of intellectual property in a different light. Support for this suggestion is proffered by Zangenehmadar and Hoon (2017) who found that students were more likely to copy internet-based sources than paper-based sources. The cultural differences that should be examined in relation to plagiarism are not only those between collective and individualist cultures, but also those between generations and between educational settings. Generational differences may well exacerbate miscommunication between scholars, teachers and pupils on the topic of plagiarism. To address all these issues, the fair use of sources needs to be addressed within compulsory education when pupils are first learning to use the internet for locating information. When the pupils are writing in a non-dominant language, the risk of inappropriate reuse of materials is higher, especially if they do not understand what constitutes appropriate use.

Given the widespread use of the Internet as an information source, combined with the prevalence of information in English and the ease with which one can copy and paste from websites, teaching pupils how to use source texts effectively is an area for which teachers of L2 English need to take a great share of the responsibility (see also Belcher 2012). This is especially true in the so-called ‘small’ language areas where there is less information available in the pupils’ L1. Children growing up in Sweden will have heard English on radio and TV all their lives. The pupils interviewed for this study began studying English aged 9-10 and received their first school laptop aged 11-12. They have been using web-based information in English in many of their school subjects from the age of 13 onwards. They have enough experience to make conscious choices, but not necessarily enough skill to be able to recycle the texts they find on the internet without plagiarizing.

The writing task performed by the pupils in this study was to create a synthesis from sources they found themselves. This is such a common task that its ubiquity masks its complexity. Common practices, such as copy-pasting as a way of taking notes, increase the risk of plagiarism, even when “cheating” is not the writer’s intention. How teachers talk to students about source use affects learners’ behaviours: the terms “copy-pasting”, “plagiarising”, and “cheating” can all be used to describe the same actions, but indicate very different attitudes. Ali Abasi and Nabal Akbari (2008) have shown that some instructors inadvertently encourage copying behaviours. This might explain why, when caught by text-matching software or a beady-eyed teacher, pupils often claim that they did not know their actions were unacceptable. This paper takes such claims at face value as the pupils –14-15 year old Swedish learners of English – are only just beginning to learn about the ethical use of others’ ideas. Instead of focussing on the mechanics of citation and detailed gradations of similarities between pupils’ texts and the source texts, this study investigates the possibility that the language surrounding plagiarism is causing genuine misunderstandings.

### **3. DISCOURSES OF PLAGIARISM**

The term ‘discourse’ is used to indicate the formation of a shared understanding that individuals indicate through their linguistic choices. As noted in the Introduction, the term ‘plagiarism’ evokes a very

different set of beliefs from the term ‘patch writing’. The former is heavily premised on the notions of intellectual property and the ownership of ideas (Bloch, 2012). Ideas and the words in which they are written are owned by the author, and using them without full and accurate reference is akin to the stealing of material possessions. Even the originator cannot reuse words without accusations of ‘self-plagiarism’. Teaching premised on the discourse of plagiarism encourages gatekeeping activities, sanctions and the use of text-matching software to support such activities. The software giant in this field is Turnitin, which recently amalgamated with Urkund. Turnitin runs educational sites to support students as they learn the rules of fair use within the academic community. Here they identify ten forms of language recycling from word for word copying – ‘Clone’ – to ‘Retweet’, where the original source is correctly cited but the author is overly dependent on the source’s original structure. Direct translation is missing as Turnitin focuses exclusively on English language material. Nuanced taxonomies of copying behaviours, identifying typical linguistic patterns abound in the research literature. For instance, Alzahrani et al (2012) provide an excellent analysis of the various means of matching texts, but treat the swapping of words for synonyms as “intelligent plagiarism” which is hard to detect. In short, the focus remains on detection and punishment rather than on trying to understand developmental trends or the root causes of problems (since laziness or dishonesty are considered the only possible explanations).

In contrast, the term ‘patchwriting’ acknowledges that the writer’s motivations are not to steal ideas or to cheat, but simply a pragmatic solution adopted by novice language users when they are faced with a writing task beyond their skills. This way of describing borrowings from sources situates the activity as a pedagogical opportunity, not a juridical problem, and thus appropriate for describing the actions of young teens learning to use sources. The metaphor underlying ‘patchwriting’ is patchworking. Patchwriters sew patches of writing taken from the source texts together in order to produce a quilt of writing. This image of quilt captures the balance between the copied text (the patches) and the students’ own work (the ordering of the patches and the language that holds them together). It situates the learner as a creative being who lacks the linguistic skills needed to produce an entire text alone, but who nonetheless can produce a text that has value and may even be beautiful. Proponents of ‘patchwriting’ regard imitation and copying as important transitional strategies that will enable learners to become proficient language users. They suggest that teaching should focus on raising a meta-awareness of the acceptable limits of reuse, as well as encouraging novice writers to notice phrasing and structure they might like to adopt in their own writing. On the surface, this would seem to be an appropriate response to the work of 14-year olds, but currently evidence on how effective this might be is lacking.

The goal of this study was to expose the discourses surrounding the use of source texts in the writing of a summary used by young teenagers who could not be expected to be fully cognizant of citation conventions. Using phenomenographic principles to analyse the interview material from teachers, the pupils and their assignments, the discourses used to describe various kinds of copying behaviour have been examined. Mismatches between discourses and their associated actions reveals how teachers might communicate ideas of fair use more effectively and pedagogically.



## 4. PARTICIPANTS AND METHODOLOGY

### 4.1 Informants

Three groups of informants were interviewed: Group 1 comprised of eleven 14-15-year-old Swedish pupils who had been studying English for five years at the time of the study. Their two teachers (Group 2) were not formally interviewed with pre-determined questions, but field notes were kept on their comments directly before and after each data collection session with the pupils. This material is augmented with a group interview with teachers at the High School pupils currently attend using questions known to the teachers in advance (Group 3). The material is not longitudinal, but speaks to the expectations teachers have about their pupils at different stages in their education. The names of all informants have been changed.

### 4.2 Procedure

Two classes of pupils aged 14-16 in a Swedish comprehensive school were asked to use the Internet to gather information about the indigenous population of a country that is today English speaking. They were asked to provide some background on the group's history and culture, and to comment on the group's status today. The latter required forming an opinion, quite possibly responding to conflicting information. When pupils asked whether they were supposed to write "in our own words"; they were told to "do what you normally do". This task was part of their compulsory EFL education.

Volunteer pupils in each class installed a browser extension which captured all their online behaviours, making it possible to verify their original source texts, which was particularly important for identifying translations. Several essays were too short to produce meaningful analyses of their relationship to the source texts. Consequently, 22 essays were examined for plagiarism initially using the tools a teacher might use: feeding suspiciously well-written phrases into google. All but one of the 22 essays examined contained at least one sentence that could be traced back to a source text using this simple method which was then verified by looking at the pupils' search logs. Thereafter, a more detailed comparison of the pupils' assignments and the source texts followed. Following the work of van Weijen et al (2019), chunks of four or more words and the number of unique sources were considered relevant criteria. None of the pupils used quotation marks to indicate that they had taken the sentence from the web.

Eleven of the 22 pupils agreed to be interviewed alongside their texts 4-8 weeks after they had completed the task. The interviews were semi-structured with each of the main questions available written in both English and Swedish. The pupils could choose which language they wanted to be interviewed in, and they could change or mix during the interview. The interviews were recorded using Quicktime player and the interviews were transcribed for content (mispronunciations and pauses were not transcribed). The pupils' English has not been corrected. Translations from Swedish are presented in English.

The interview began by asking the pupil to reread their essay and answer some general questions about their information search and composition strategies. They were specifically asked "Can you own words?" and whether using someone else's text was "like stealing". To gauge their sense of ownership, they were also asked how they would feel if their essay had been put on the Internet and a pupil in

another class had found it, copied it and handed it in to their teacher. Then they were shown a printed version of one of their source texts which had been identified using google search with the copied section highlighted and asked to compare it with their own essay. The interviews lasted 26-52 minutes each. In between the recording sessions, the pupils' teachers volunteered information about the pupils without being prompted. (They were not told about the specific level of copying used by individual pupils.) They were asked about their attitudes towards patchwriting practices and the kinds of instructions they give their pupils concerning writing based on sources, especially web-based sources. Thereafter, nine teachers at the High school the pupils currently attend were interviewed as a group about their attitudes towards plagiarism and their teaching related to the recycling of words using a series of questions that they had seen prior to the interview. Thus the interviews with the pupils and High School teachers were highly structured with written questions made available to them, whereas the field notes on the pupils' teachers' are mostly based on conversations held whilst walking to and from the classrooms.

Although the questions asked of the pupils and High School teachers were predetermined, the analyses of their responses were not. The transcripts were analysed phenomenographically. Phenomenography, as Malcolm Tight (2016) has observed, is "arguably the only research design (so far) to have been developed substantially within higher education research by higher education researchers" (2016, p. 319). It rejects the idea that knowledge can exist independently of the knower, and acknowledges that individuals may have contradictory beliefs (such as their belief about the fair use of internet sources and their own behaviour when creating a synthesis). Instead, knowledge is regarded as being a result of the knower's perception of the phenomenon, in this case, their understanding of how source texts should be used when writing a synthesis. Moreover, phenomenology allows for the existence of contradictory beliefs without judgment. The data for such research typically takes the form of interviews with a small number of informants, but can also include reflective writing or a combination of both. The data is coded, and in educational contexts the coding tends to focus on "what" (the phenomenon itself, in this case the reuse of the source text) and the "how" (the process of learning, in this case the thinking behind the reuse) (Bowden, 2000).

By reading and rereading the transcripts, a coding system was primarily developed *in situ* allowing the data to define the categories rather than imposing pre-existing categories on the pupils' and teachers' discussion. In the phenomenographical tradition, it is customary to claim that the categories are not predetermined, but this claim is disingenuous. Researchers come to their material with a knowledge of previous research in the area and this has undoubtedly affected perceptions. In this study, the questions forced the participants to engage with pre-determined ideas of plagiarism (e.g., as a form of theft) and to express an opinion about it. The analysis presented below is informed by concerns as to whether pupils and teachers have a shared sense of what language knowledge is, and how patchwriting and other forms of language recycling fit into this. Other concerns included a desire to understand how teachers and pupils verbalised the activities of good source use, and how teachers responded to such behaviours. Concerns that arose *in situ* are included evaluation. This was not a concern at the outset of the enquiry, but teachers expressed concern in a way that gave rise to further questions concerning the way in which teachers detect and respond to recycling behaviours. Other issues that arose *in situ* resulting in supplementary questions included the construction of pupil identity (how teachers and pupils labelled

people who engaged with particular behaviours) and whether oral language performance indicates anything about pupils' capacity to use language in other ways. By adopting a phenomenographically oriented approach, this study endeavours to reveal how Swedish teenagers and their teachers understand the recycling of ideas and words from the Internet and presupposes that their actions are a result of this understanding.

## 5. RESULTS AND DISCUSSION

This study focussed on understandings that teachers and pupils hold about copying practices, assuming that this will have a greater impact on their teaching. Nevertheless, both pupils' and teachers' beliefs can be connected to writing practices. Exhaustive taxonomies of connections between source texts and novice writers' texts exist (e.g., Alzahrani, Salim, & Abraham, 2012), but have little relevance in the daily lives of school teachers focussed on the task of teaching teenagers to write in English. Moreover, as Pecorari & Shaw (2012) have shown, teachers' understandings of the nature of intertextual references vary considerably, and Shi (2012) detects that these differences may be genre and content specific. The texts the pupils produced ranged between 195 and 574 words. Quite simply, the material is simply not sufficiently developed for such analyses. Using the simple criteria developed by van Weijen et al (2019) (chunks of 4+ words and the number of unique sources), clusters of copying behaviour that could be roughly placed along a continuum: 1) plagiarism 2) patchwriting and 3) writing "in my own words" were identified. Writing assignments submitted by four pupils are used to illustrate each cluster below alongside the pupils' comments on their own work, and the views of other pupils about those practices, the views of their teachers at the time and the teachers in the High School they currently attend.

### 5.1 Plagiarism

The most extreme form of copying came in Maria's text, as the excerpts in Table 1: Extreme Plagiarism below show. Her text comprised of 24 sentences, 20 of which were taken from a single source text. Three are copied verbatim and the remaining 17 include very minor changes (e.g., "The Maori were the first people to live on the islands of New Zealand" becomes "The Maori where the first people who live on the islands of New Zealand" in Maria's text).

**Table 1: Extreme Plagiarism**

Original Text	Pupil Text
<p>The Maori were the first people to live on the islands of New Zealand. They arrived on the islands about 1,200 years ago. Their name means "ordinary people".</p> <p>The earliest Maori are sometimes called the Moa Hunters. Their main source of food was the moa, a huge flightless bird that is now extinct. After the moas were gone, the Maori ate smaller birds. They also caught fish and grew crops for food.</p> <p>The Maori were skilled artists. They carved wooden war canoes big enough to hold 100 people. They also excelled in weaving.</p> <p>According to Maori history, the Maori sailed to New Zealand from a tropical island called Hawaiki. This history says that a "great fleet" of canoes arrived in New</p>	<p>The Maori where the first people who live on the islands of New Zealand. They arrived about 1200 years ago. Their name means "ordinary people" but the word Maori can be used in many sentences. For example "wai maori" which means water.</p> <p>The earliest Maori people can sometimes be called Moa hunters. That is because the main food they ate was the moa, a huge flightless bird that is now extinct. When the moa disappeared, the Maori started to eat smaller birds and started to catch fish instead.</p> <p>The Maori were excellent artists. They carved wooden war canoes big enough to hold 100 people.</p>

<p>Zealand in the 1300s. But experts believe the Maori reached the islands earlier, by 800. (<a href="https://kids.britannica.com/kids/article/Maori/353424">https://kids.britannica.com/kids/article/Maori/353424</a>)</p>	<p>According to the history, the Maori sailed to New Zealand from a tropical island called Hawaiki. The history says that a “great fleet” of boats arrived in New Zealand in the 1300s. But certain experts believe they arrived much earlier, to be exact, by 800.</p>
---	---

In the discussion of the process of writing, Maria explained that she worked with a friend and that “I just searched “Maori” and loads of facts came up and so we took that and printed out some” [my translation]. Her decision to work from print-outs meant that she could not literally copy-paste text into her own document, an activity she dismissed as “taking 3 minutes max” and thus not “work” [my translation]. When asked how she worked with the sources, she described the process of looking up synonyms and changing words and confirmed that this was sufficient to make the text her own. This may explain why, after seeing the original and comparing it with her own text, she acknowledged “In fact the texts are very similar” [my translation]. Despite her acknowledgment that the texts were very similar, Maria insisted that she had written the text herself, and in the literal sense, this is true as she worked from a printed version. The interviewer explained that the browser extension revealed that she had printed the text and that she must have copied as the texts could not be so similar by accident. She insisted she had not copied because “I know it took a long time to write everything” [my translation] which, given that she could not copy-paste from paper was probably true. Before being asked about the specifics of her own text, Maria explained that “you can’t just write up the text ... It’s a lot about what you can do yourself so that the text comes out personally” [my translation]. She returned to this idea when looking at the two texts, explaining that she had put in her own ideas. When asked to show where she had included an idea, she used the change from “skilled artists” to “excellent artists” as her example. Maria’s teacher considered Maria to be one of the best pupils in the class, and she expressed surprise that Maria had chosen to be interviewed in Swedish rather than English as she was “very fluent”.

Other pupils who had not copied nearly as extensively expressed similar views to Maria, often framed their explanations as a way of helping the reader. For instance, Katy explained that texts on the internet are “so complicated it is just (makes a noise to indicate that it is just ‘noise’ not words that she sees) so that one doesn’t know what the text is about because it is so complicated” [my translation]. As a result, she tries to produce “a simpler text, one perhaps, simplifies the words, so it will be easier for others to read” [my translation]. By way of example, she states that “there might be a really difficult word, for example a word that comes from Greek, and one can change it for a word that people actually understand” [my translation]. When examining examples from her own text, she commented that “You see I’ve changed these words so that it’s easier for myself, for me to understand what I have written” [my translation]. This activity was regarded as hard work by many of the pupils, and sufficient for them to regard the text as being in their “own words”. Alternatively, the pupils worked hard to understand the words in the source text, and considered this sufficient grounds. Johanna, for instance, recalled the difficulty she had finding out what the word ‘engulf’ meant. She had asked her teacher and looked up the word, and then she felt that she had done the hard work of learning the word, so it was now her own word and she could use it. From an EFL education perspective, this seems reasonable. Note, however, that teachers cannot distinguish this language learning activity from copying when they are marking a

school assignment. As a result, teacher feedback may not match with pupils' understandings, thereby causing miscommunication about plagiarism.

This idea that the process of learning what the source text means is the main goal of the exercise is a reasonable response to being taught via reading comprehension tasks. Katy and Johanna undertook the task of rewriting the source texts far more extensively than Maria, but their texts also contained sentences with the kinds of minor alterations that characterised the bulk of Maria's text. The pupils genuinely interpreted the instruction to "write in your own words" to mean "write a text you can understand", although neither the pupils' own teachers, nor the High School teachers intended pupils to respond in this way. On the contrary, they understood activities like replacing words with synonyms as ways to avoid having their deception discovered by the software programme, Urkund. They used expressions such as "fool[ing] the system" (Eva) and collectively named a variety of ways in which their pupils sought to "hide" the kinds of rewriting Maria, Katy and Johanna characterised as "hard work". Nevertheless, the High School teachers only asked pupils to revise the text or submit a completely new text if more than half the total text came from sources with such minor changes. How they detected copying is discussed in relation to the patchwriting.

### *5.2 Patch-writing*

Most pupils produced texts that incorporated several sentences taken directly from the source text or with minor alterations. Typically, the ideas in each paragraph in the pupils' assignments were drawn from a single source and were a mixture of revised sentences from the source text and sentences that were original. As such, they were more dependent on the source texts than is usually meant in research on patchwriting. In Table 2: Patchwriting Examples, Anna's text is used to illustrate this way of creating assignments. Anna's assignment was 299 words long and included four illustrations. Every sentence could be traced to one of three pages with only the minimal kinds of changes seen in the examples below. In terms of copying, her text is very similar to Maria's, but differs in that she has used more than one original source. Please note in the example below that both the Cloudflare text and the Wikipedia page contain the identical phrase "complex geometric tattooing, covering the whole bodies of both men and women". The ubiquity of copying in the internet sources the pupils read may well have encouraged them to think that this is acceptable.

The other example selected to illustrate patchwriting in Table 2 is somewhat more sophisticated. Aya took sentences both with and without alterations and inserted them into her assignment, but shifted between the source texts so that the idea of sewing together pre-existing 'patches' of language to form a new, original pattern is an appropriate metaphor for describing the final product. Aya's assignment was 279 words long and contained two images. Like Anna, she shifted between source texts, but there appears to be slightly more attention to making the units cohere. For instance, the use of the continuous present in the introductory clauses "Moving throughout their country" and "Living primarily along the foreshores of the harbour" appear to confuse her, as she endeavours to place a subject ("They") prior to the verb. The units of borrowed text were also shorter than Anna's. As the example shows, she takes about a sentence at a time from her sources.

**Table 2: Patchwriting Examples**

Original Text	Pupil Text
<b>Anna</b>	
<p>Text 1: Native Marquesan culture was devastated in the period following the arrival of European explorers. While the decline in Marquesan culture can in large part be attributed to the activities of the Christian missionaries, the primary cause of its collapse can be directly linked to the catastrophic effects of alien diseases, especially smallpox, which reduced the population by an estimated 98%. The Marquesas have a long history of complex geometric tattooing, covering the whole bodies of both men and women. Cloudflare: Culture of the Marquesas Islands</p> <p>Text 2: In the Marquesan culture there is a complex geometric tattooing, covering the whole bodies of both men and women. Today, Marquesan culture is a mélange created by the layering of the ancient Marquesan culture, with strong influences from the important Tahitian culture and the politically important French culture. Wikipedia.org: Culture of the Marquesas Islands</p>	<p>Native Marquesan culture was devastated of the following the arrival of European explorers. While the decline in Marquesan culture can in large part be assigned to the activities of the Christian missionaries, the primary cause of its collapse can be directly linked to the catastrophic effects of diseases, especially smallpox, which reduced the population by an estimated 98%. In the Marquesan culture there is a complex geometric tattooing, covering the whole bodies of both men and women. Today, Marquesan culture is a mélange created by the layering of the ancient Marquesan culture, with strong influences from the important Tahitian culture and the politically important French culture.</p>
<b>Aya</b>	
<p>Text 1: Living primarily along the foreshores of the harbour, they fished and hunted in the waters and hinterlands of the area, and harvested food from the surrounding bush. ... Moving throughout their country in accordance with the seasons, people only needed to spend about 4-5 hours per day working to ensure their survival. With such a large amount of leisure time available, they developed a rich and complex ritual life – language, customs, spirituality and the law – the heart of which was connection to the land. <a href="https://www.aboriginalheritage.org/history/history/">https://www.aboriginalheritage.org/history/history/</a></p> <p>Text 2: Australian Aboriginal culture can claim to be the oldest continuous living culture on the planet. ... Traditional Australian Aborigines lived a nomadic life, following the seasons and the food. ... When at rest, Aborigines lived in open camps, caves or simple structures made from bark, leaves or other vegetation. Their technology was both simple and sophisticated. <a href="https://www.didjshop.com/shop1/AbCulturecart.html">https://www.didjshop.com/shop1/AbCulturecart.html</a></p>	<p>Aboriginal culture can claim to be the oldest continuous living culture on the planet. ... They living primarily along the foreshores of the harbor in the southern and eastern, they lived in open camps, caves or simple structures made from bark. Their technology was both simple and sophisticated, they fished and hunted in the waters and hinterlands of the area, and harvested food from the surrounding bush. They want about 4-5 hour working time per day. They was connection to the land. Traditional Australian Aborigines lived a nomadic life, following the seasons and the food</p>

Neither Anna nor Aya spoke Swedish at home. Anna moved to Sweden as a young child, and learned Swedish in day-care. Aya was still officially registered as a “newly arrived” child – an official designation in Sweden which means that the pupil has lived in the country less than 4 years and has the right to language support. Anna wanted to be interviewed in English, and she managed the entire 48-minute interview without any obvious signs of difficulty. She managed to convey fairly sophisticated ideas, and had numerous strategies for dealing with problems such as not knowing specialist vocabulary

(e.g. miming, asking for a translation, paraphrasing), and simply using the Swedish word. When the interviewer praised her communication skills to her teacher, the teacher's response was that "Yes, she always has a lot to say for herself. Very chatty". She then paused and commented that she believed that much of the text was plagiarized. (The agreement with both pupils and teachers was that individual pupils' copying behaviour would not be revealed.) Anna did not use her home languages in her searches and stated that she cannot read one of them (which uses a Cyrillic script). She preferred to search in English and then use Google translate to turn them into Swedish if she needed to check what the text meant. She freely acknowledged that she copy-pasted sections into her text, and justified this on pedagogical grounds: "If I feel most of it confident that I can explain it I keep it in the text. Sometimes I don't, I can't really explain it at the moment or not as good as other words would. If I think I can explain it a little bit then I can keep it because, if I understand it, I hope like someone else can understand it like, like if my teacher comes ask me what you mean about this then I say". She gave no indication her behaviour might be problematic: her explanation indicated that she believed she was completing the task as intended.

Aya chose to be interviewed in Swedish, and she struggled to express herself. She used her hands to convey ideas, and used eye-contact and intonation as techniques to ask the interviewer to fill in the gaps. When asked about her searching and writing strategies, she said that she began her search in Arabic, and that the results produced texts with many similar ideas. Then she searched in English and used Google translate to check that she had understood. She summed up her writing process by saying "There are many texts that say the same, say the same things. So I just" (flares her fingers followed by pinching movements) [my translation]. Her gestures were interpreted as meaning that she selects the small pieces from the texts she wishes to use, which accurately describes how her assignment was formed. When she was asked to compare her text with the source texts with the identical sections highlighted, like Maria she continued to claim that the material was her own because she had worked hard, looking at many sources and had checked the meanings of the words she did not know.

Aya had indeed put in a great deal of effort. Both her texts required K4 to reach the 95% vocabulary level. She described the process of working with the texts in terms of making it easier for the reader. When the interviewer pointed out that both she and Aya's teacher can read very difficult texts, Aya laughed and then retracted her statement and explained that the changes were intended to show her teacher that she had understood what she had read. When talking about copying practices in the abstract, however, she stated that "the whole text has to be written in your own words", but acknowledged that "There are some words that you cannot change to another word" [my translation]. When asked what she thought about taking an entire text from the internet, she shook her head vigorously and stated that "I don't like that, it's not good" [my translation]. When asked to expand, she returned to pedagogical principles: "So that one can understand, you know when you copy something you don't understand anything. So the first thing is to understand, and change some words so you can understand" [my translation].

The data is limited, but it does not seem to be a coincidence that the two pupils whose work showed the most evidence of patchworking strategies were also children who have had to manage in a second language from an early age. Patchwriting of the type that Anna produced (i.e. longer stretches of one text after another) were also submitted by pupils from monolingual Swedish homes (e.g. Katy, Johanna

and Vanessa), but these texts included more obvious attempts to alter the texts, and there were whole sentences that were completely original. Aya was struggling with both the language of instruction and the task of learning English, and yet her text showed the most sophisticated switching between different texts in the entire 22 assignment corpus. She had genuinely created her own pattern from the existing blocks of language, demonstrating good reception skills and also an understanding of what the task of creating a text entails. Nevertheless, the teacher considered Aya to be one of the weakest pupils in the class. Anna was considered more advanced but still not a strong pupil and Maria, who had used the least sophisticated writing strategies, was considered to be one of the best pupils.

Teachers' opinions of their pupils matter greatly in the context of detecting and responding to copying. When the pupils' teachers were asked what they do to address plagiarism, their replies expressed concerns about their own ability to teach source criticism (rather than source use), one stating that "we need to get better at teaching this". When the question was rephrased "When you tell the pupils to write in their own words, what is the reason you give?", both replied with pedagogical explanations to the effect that the pupils will not learn anything if they just copy. One added that she explains that when she is assessing the text, she will not really be assessing the pupils, but rather someone else who has posted their material on the net. Neither had used plagiarism detection software. Neither the pupils nor the teachers referred to any incident when a pupil had been caught plagiarizing and how it had been dealt with in class.

The high school teachers acknowledged that detecting plagiarism was hard work, even with additional tools such as Urkund, and that discrepancies between the pupils' language skills and the language of the assignment alerted them to check. As Elin explained

I think that you have some kind of a feeling for where your students are at when it comes to like proficiency and for me it's quite clearer if a lower proficiency user writes a text that I know that he or she couldn't produce on her own. And, if they're, it depends on how much it is of course but if if a higher level student like uses a phrase, I'm fine with that but not a full paragraph of course or sentences.

When pushed as to whether this meant it was easier for high ability pupils to get away with plagiarism, Elin disagreed, stating that teachers know which pupils they can "trust", a point on which Eva agreed and several other teachers nodded.

When copying was discovered, the High School teachers all dealt with the issue 1:1 with the pupil concerned. Tactics ranged from asking pupils to rewrite a few sentences identified by text-matching software to "punishing" the pupils by setting a new assignment for those who had copied 50% or more. Prior to their involvement in the research project, the teachers had not systematically instructed pupils on *how* pupils should write in their own words. And since feedback on inappropriate use of source texts was considered a form of discipline, it was happening in situations when the teacher and pupil were alone. As a result, the majority of pupils receive neither specific instructions on ethical source use nor specific sanctions.

Problems may arise if multilingual children like Anna and Aya are not be "trusted" as much as pupils from monolingual environments. Maria was considered to be a good pupil. Her teacher wrote



“Well done. Good work!” on the assignment, which implies that the extent of the copying behaviour was not checked. Whereas the teacher of Anna and Aya, who reworked the sources texts more extensively was somewhat dismissive of Anna’s “chatty” skills. (This teacher did not write comments on the assignments.) Teachers’ attitudes towards their pupils may result in decidedly different kinds of feedback. As Pecorari explains, when teachers fail to notice problematic source-use, they will not provide the specific feedback needed to address the issue: “lack of criticism ... can be interpreted by students as an endorsement of their source use strategies (2008, p. 95). A further problem with this approach, as Keck points out, is “what is most noticeable is often not what is most typical” (2014, p. 19). Unintentionally, teachers may well be giving pupils from privileged backgrounds more encouragement for unethical source use, whilst lower ability children and children from multilingual homes meet sanctions. At present, no studies have clarified which is more likely to result in more ethical source use in the long term.

### 5.3 Writing entirely in one’s own words

Only one pupil – Jenny – submitted a text which was impossible to connect to the source texts without using the data gleaned from the extension browser. Somewhat curiously, Jenny was also the only interviewed pupil who could not explain why she should not copy: “I don’t really know why. I’ve mostly heard it here in school, but only that it’s not allowed” [my translation]. Jenny was a very methodical writer with clear planning strategies including printing out her text and cutting the paper to separate the ideas so that she could reorganize them into meaningful units. She used coloured pencils and mind maps to help structure her thinking. However, Jenny was not particularly strong at English: she scored 6300 words on the vocabulary size test, which was below the class average of 7380 words. Every sentence in her 19 sentence text contains a significant grammatical error in addition to numerous spelling errors. Jenny was keen to learn and willing to work hard, which may explain why she did not copy the source texts, even though it might have served her better to do so (for instance, her spelling would have been better if she had copied directly). However, she did engage in a form of copying that has not been examined in relation to plagiarism: translation. This can be seen in Table 3: Translation as patchwriting below.

**Table 3: Translation as patchwriting**

Original Text	Pupil Text
<b>Jenny</b>	
<p>“Indianer” är en term som uppstod ur Christofer Columbus missuppfattning då han nådde de karibiska öarna 1492 och trodde att han hade nått Ostindien. Han kallade därför invånarna <i>indios</i>, spanska för "indier". (Wikipedia.se ‘Indianer’)</p> <p>Translation:  “Indians” is a term that stems from Christopher Columbus’s miscomprehension when he arrived in the Caribbean islands in 1492 and believed he reached the East Indies. For this reason, he called the native inhabitants <i>indios</i>, Spanish for ‘Indians’.</p>	<p>Bering land bridge was a bridge made out of ice between Asia and North America ca 1000 years ago. The people ho lived there walk ower the bridge to get food and to hunt, and some of the people stayd there. Groups were formed and became indigenus. One of the groups were the Indians. Way we cal them Indians are because of Columbus. 1491 Columbus should go with a bout to Indian frome Spain but came rong and got to America. Columbus thort he was in indian and cald the people there for indians.</p>

Jenny sought information in both Swedish and English, using google translate frequently to check her understanding of the English texts. All her source texts have a vocabulary load of 95% at the K3 frequency band, so should have been comprehensible for someone with her vocabulary size. She did not copy anything directly from the English sites she visited, and her use of direct translation is the only time it is possible to identify a specific sentence from the source texts. Plurilingualism has received scant attention in studies on Internet use, despite its ubiquity. Unlike the term ‘multilingualism’ (which indicates the coexistence of different languages, plurilingualism is based on the assumption that the languages are *not* kept separate). As a term, it acknowledges the reality of code-switching and language play as speakers of multiple languages allow their languages to intertwine (Coste, More and Zarate, 2009). People like Jenny may not be particularly proficient in their later learned languages, but they can use them when navigating the web.

Another pupil in the same class, Katy, explained that she specifically chose to conduct her searches in Swedish so that it would be easier to write in her own words: “I searched a lot in Swedish, because I think it’s hard work, I think it is easier to look things up in Swedish and then translate it into English”. When asked whether direct translation was okay, she responded “No, it’s still in principle the same thing” [my translation]. Her classmate, Helen, also worked very methodically, writing down the facts that she found by hand and checking whether she found the same information on another website to check for accuracy. Although it was possible to identify phrases of 4+ words taken from her sources, they were rather generic phrases such as “the proportion of the Australian population who identify as Aboriginal”. She also commented on translation as an unacceptable form of copying:

Helen: “I think that has been copyright. So, so but uh it’s easy to do the mistakes.”

Lydia: So is this a mistake?

Helen: “I haven’t just do this from Swedish to English (uses hands to indicate copying) I have write from my own head and it hasn’t been a mistake but it’s I didn’t think it was the same”

Lydia: Would translating a paragraph be OK?

Helen: “I don’t think it’s OK then. You have trained on English and so, but you haven’t trained, training on this, things that you are taking into your assignment”.

Translation is, in a literal sense, one’s own words. Jenny’s, Katy’s and Helen’s writing based on Swedish sources seems to be sufficiently well reworked that they should not be labelled ‘plagiarism’. Nevertheless, the ubiquitous use of Google translate was an issue that both the pupils’ teachers and the High school teachers commented on. Ingalill summed up the main point: “They can use Google translate also to take a source. Because Google translate works also works really well nowadays. The they will take the source and just run it through Google translate”. However, the pupils in this study neither used this option nor did they directly translate longer sections.

## 6. CONCLUDING REMARKS: MISMATCHED DISCOURSES

The main reason for not copying texts from the Internet expressed by both the teachers and the pupils is captured by Edward White: “Plagiarism is outrageous, because it undermines the whole purpose of education itself: Instead of becoming more of an individual thinker, the plagiarist denies ... the possibility of learning” (1993, p. 44). White’s idea of learning as an individualistic activity is at odds with the socio-constructive view of education associated with Vygotsky and enshrined in the legally

binding steering documents governing Swedish schools. From the outset, research on plagiarism has suggested that culture may play a role in determining acceptable limits for recycling previously published material (e.g. Kayaoğlu et al, 2015), and this topic remains on Pecorari's list of directions for future research. However, as Betty Leask (2006) points out, this line of approach simply reinforces stereotyping and deficit thinking. Keck's more nuanced approach is to reject the L1-L2 dichotomy for describing differences in the reuse of sources, and instead examine the precise strategies of recycling to identify developmental growth for all writers. This study does not allow for large scale generalization, but does seem to indicate that EFL teachers need more research-based advice on how to address this matter when teaching pupils to write from Internet sources. Both Leask and Keck acknowledge the importance of the way teachers and learners talk about plagiarism in addressing the issue. The way in which teachers talk to pupils about the use of source texts and the way in which pupils understand these explanations need to align for progress to take place. Unfortunately, the teachers' pedagogical explanations were interpreted by the pupils in ways that were not intended. However, the teachers felt that pupils were more likely to misuse source texts when searching online.

The pupils' essays contained a great deal of material which was taken directly from the sources, however their explanations as to why this was acceptable were closely aligned with the pedagogical explanations offered by their teachers as to why they should not copy. Many of the pupils genuinely believed that if they worked hard to understand the source text, they could use it verbatim in their own work. Altering the text – such as finding a synonym – was not an attempt to deceive, but rather a way to demonstrate their own understanding of the source text and to make it comprehensible to others. In contrast, the High School teachers understood such practices as deceitful, intended to enable the pupil to avoid detection, yet they designed tasks (such as rewriting a poem in prose) that were supposed to reveal how well their pupils understood the content of the texts they read. In short, the way in which teachers talk about copying behaviours with pupils causes confusion (see also Bellipanni, 2012).

These confusions are further compounded by the way in which copying behaviours are dealt with *post factum*. None of the copying in the pupils' texts was dealt with by their own teachers, and the pupil who copied the most extensively was considered to be an excellent pupil. The High School teachers were more likely to check assignments for unethical source use, but when it was detected it they dealt with it 1:1. Although they described such conversations as a matter of ensuring that the pupils were only assessed on their own work, the consistent decision to hold such conversations in private indicates that they consider the primary function of the conversation to be disciplinary. What is needed, as Tracey Bretag (2013) explains, is to address the issue on multiple fronts from an early stage. Bellipanni's (2012) study indicates that the discourse teachers use when teaching source use have a direct impact on the quantity of material plagiarised, but the study lacks nuance in its definition of plagiarism. What is needed next are intervention studies that examine how subtle differences in the discourses surrounding copying behaviours, especially in instructions given by teachers, so that pupils' and teachers' conceptions of fair source use align.

## **Acknowledgements**

Funding for this project was supplied by the Marcus and Amelia Wallenberg Foundation. Thanks go to Adrian Rodriguez who collected the data.

## REFERENCES

- Abasi, A. R., Akbari, N., & Graves, B. (2006). Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing, 15*(2), 102-117.
- Alzahrani, S. M., Salim, N. & Abraham, A. (2012). Understanding plagiarism linguistic patterns, textual features, and detection methods. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics 42*(2), 133-149.
- Angélil-Carter, S. (2000). *Stolen language? Plagiarism in writing*. Harlow: Longman.
- Belcher, D. (2001). Cyberdiscourse, evolving notions of authorship, and the teaching of writing. In M. Hewings (Ed.), *Academic writing in context: Implications and applications* (pp. 140–149). Birmingham: University of Birmingham Press.
- Belcher, D. (2012). Considering what we know and need to know about second language writing. *Applied Linguistics Review, 3*(1), 131–150.
- Bellipanni, M. (2012). *The relationship between teacher classroom practices and 21 st century students' academic dishonesty at the secondary level*. The University of Southern Mississippi. Retrieved from: <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1436&context=dissertations> [Last accessed 7/10/2022].
- Bloch, J. (2012). *Plagiarism, intellectual property and the teaching of L2 composition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bowden, J. (2000). The nature of phenomenographic research. In J. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 1–18). Melbourne: RMIT University Press
- Bretag, T. (2013). Challenges in addressing plagiarism in education. *PLoS medicine, 10*(12) doi: 10.1371/journal.pmed.1001574
- Chen, Y., & Chou, C. (2017) Are we on the same page? College students' and faculty's perception of student plagiarism in Taiwan. *Ethics & Behavior, 27*(1), 53-73.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Strasbourg: Council of Europe*.
- Doró, K. (2017) From Phrase to Discourse Level Patchwriting: Is it Possible to Unlearn?. *Alkalmazott Nyelvtudomány, 17*. doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.004>
- Eret, E., & Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(8), 1002-1016.
- Glassman, N. R., Sorensen, K., Habousha, R. G., Minuti, A., & Schwartz, R. (2011). The plagiarism project. *Medical Reference Services Quarterly, 30*(4), 337-348.
- Howard, R. M. (2003). WPAs and/versus administrators: Using multimedia rhetoric to promote shared premises for writing instruction. WPA: Writing Program Administration (Fall/Winter 2003): 9-22. Retrieved from: <http://surface.syr.edu/wp/2/> [Last accessed 07/10/2022]

- Hu, G., & Lei, J. (2015). Chinese university students' perceptions of plagiarism. *Ethics & Behavior*, 25(3), 233–255.
- Jackson, P. A. (2006). Plagiarism instruction online: Assessing undergraduate students' ability to avoid plagiarism. *College & Research Libraries*, 67(5), 418–428.
- Kayaoğlu, M. N., Erbay, Ş., Flitner, C., & Saltaş, D. (2016). Examining students' perceptions of plagiarism: a cross-cultural study at tertiary level. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 682-705.
- Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25, 4-22.
- Lau, W., & Yuen, A. (2014). Internet ethics of adolescents: Understanding demographic differences. *Computers & Education*, 72, 378-385.
- Leask, B. (2006) Plagiarism, cultural diversity and metaphor—implications for academic staff development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(2), 183-199, doi: [10.1080/02602930500262486](https://doi.org/10.1080/02602930500262486)
- Liu, D-L. (2005). Plagiarism in ESOL students: Is cultural conditioning truly the major culprit? *ELT Journal*, 59(3), 234–241.
- Ma, H. J., Wan, G., & Lu, E. Y. (2008). Digital cheating and plagiarism in schools. *Theory Into Practice*, 47(3), 197-203.
- Ma, H., Lu, E. Y., Turner, S., & Wan, G. (2007). An empirical investigation of digital cheating and plagiarism among middle school students. *American Secondary Education*, 69-82.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students—Literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471–488.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317–345.
- Pecorari, D. (2008). *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. London: Continuum.
- Pecorari, D., & Shaw, P. (2012). Types of student intertextuality and faculty attitudes. *Journal of Second Language Writing*, 21, 149–164.
- Pecorari, D., (2015). Plagiarism in second language writing: Is it time to close the case?. *Journal of Second Language Writing*, 30, 94-99.
- Shi, L. (2012). Rewriting and paraphrasing source texts in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 134–148.
- Tight, M. (2016) Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319-338.
- Turnitin. (2018) Retrieved from: [http://turnitin.com/assets/en\\_us/media/plagiarism-spectrum/](http://turnitin.com/assets/en_us/media/plagiarism-spectrum/) [Last accessed 07/03/2018].
- van Weijen, D., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2019). Source use and argumentation behavior in L1 and L2 writing: a within-writer comparison. *Reading and writing*, 32(6), 1635-1655.

- W3techs (2022) Usage statistics of content languages for websites. Retrieved from: [https://w3techs.com/technologies/overview/content\\_language](https://w3techs.com/technologies/overview/content_language) [Last accessed 08/09/2022].
- Weber-Wulff, D. (2015). Response to Diane Pecorari's "Plagiarism in second language writing: Is it time to close the case?" *Journal of Second Language Writing*, 30, 103-104.
- White, E. M. 1993. Too many campuses ignore student plagiarism. *The Chronicle of Higher Education* 39  
Retrieved from: <https://www.chronicle.com/article/Too-Many-Campuses-Ignore/73921> [Last accessed 08/03/2018].
- Zangenehmadar, S., & Hoon T.B. (2017) ESL Undergraduates' Patterns of Plagiarism in Academic Essays Based on Print or Internet Sources. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 25(1), 205-220.

## LEARNING THROUGH MOVEMENT IN THE TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOLS. A PRACTICAL SCHOOL CASE STUDY

## EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN ESTUDIO DE UN CASO PRÁCTICO

Susanne Remane

Universidad Autónoma de Madrid, Spain

### Abstract

*Learning through movement* is a teaching method in which physical movement is considered a central teaching and learning tool. It is intended to support the learning process and lead to better information processing and retention in learners of all ages. Despite this, however, physical activity is primarily used at the preschool and primary levels. At the secondary level, where concentrated learning and grades are usually the primary focus, movement activities often lose importance. This article presents findings from a school-based case study aimed at investigating whether the use of *learning through movement* can lead to measurable performance gains in adolescents.

**Key Words:** learning through movement, foreign language didactics, German as a foreign language in secondary schools

### Resumen

El *aprendizaje a través del movimiento* es un método de enseñanza en el que el movimiento físico se considera una herramienta central de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo es apoyar el proceso de aprendizaje y conducir a un mejor procesamiento y retención de la información en alumnos de todas las edades. Sin embargo, la actividad física se utiliza principalmente en la educación infantil y primaria. En el nivel secundario, donde el aprendizaje concentrado y las calificaciones están en primer plano, las actividades de movimiento suelen perder importancia. Este artículo presenta los resultados de un estudio de caso en un instituto de educación secundaria, cuyo objetivo es investigar si el uso del *aprendizaje a través del movimiento* puede conducir a un aumento mensurable del rendimiento entre los adolescentes.

**Palabras clave:** aprendizaje a través del movimiento, didácticas de las lenguas extranjeras, alemán como lengua extranjera en la enseñanza secundaria

## 1. INTRODUCTION

*Learning through movement* is a form of subject or foreign language teaching in which physical movement is used as a didactic principle to enhance performance or to motivate and activate learners.

Today, *learning through movement* is integrated into lessons using a mix of methods as needed. Although the focus seems to be especially on children of primary school age, *learning through movement* is a didactic approach that can be used in all age groups and teaching phases, since movement has a positive effect on various neurobiological and psycholinguistic aspects of foreign language learning.

In this context, adolescent students represent a special group of learners with concrete characteristics and needs that can be clearly distinguished from younger and adult learners, and who are going through a phase of life in which enormous changes are taking place that also have a significant impact on learning. Nevertheless, there is comparatively little literature for the use of *learning through movement* specifically in this age group.

For this reason, a case study was designed to investigate whether the use of *learning through movement* in the teaching of German as a foreign language with adolescent learners at secondary level can lead to a measurable increase in performance.

## 2. STATE OF THE RESEARCH

### 2.1 What is learning through movement?

*Learning through movement* is a form of subject teaching and thus of foreign language teaching in which physical movement is considered a central element of school learning and teaching. (Surkamp 2017, p. 19). The learning theory basis for this is the assumption that movement supports and enriches the learning process and leads to improved information processing and anchoring. In addition, stress is to be reduced and demotivated learners are to be encouraged to participate in lessons.

In modern foreign language teaching, *learning through movement* is integrated into the classroom as needed in a mix of methods, since movement has a positive effect on various neurobiological and psycholinguistic aspects of foreign language learning, as will be shown below.

### 2.2 The Limbic System and the influence of movement

The limbic system plays a fundamental role in learning. It is located in the center of the brain and outlines neural structures that, among other things, have a key role in memory formation and learning. Of particular interest is the hippocampus, which is responsible for declarative and non-declarative memory and therefore plays an indispensable role in remembering knowledge. (Buchner/Brandt 2002, p. 49 ff, quoted from Walk 2011, p. 28). It also possesses an astonishing ability that was first demonstrated in humans in 1998, namely that it is capable of forming new neurons (Eriksson et al. 1998, cited in Walk 2011, p. 27ff). Until then, it had been assumed that the number of nerve cells in the brain steadily decreased from the time of birth. In 2000, however, studies were able to show that newly formed neurons in the hippocampus would be integrated into existing neuron assemblies and could thus improve learning processes (Walk 2011, p.28). Hippocampal neurogenesis could be enhanced by



exercise, according to Ameri (2001, as cited in Walk 2011, p. 28), with physical activity in the form of endurance training doubling the number of newly formed neurons. But even if endurance training were not practiced, it can be assumed that physical activity at least positively influences cognitive functions.

This is presumably due to an increase in cerebral blood flow (Colcombe and Kramer, 2003; Bherer et al., 2013; Bondell et al., 2014, cited in Folta-Schoofs and Ostermann, 2019, p. 204). However, this does not necessarily have to involve sports or other strenuous activities. In a study published in 1987, Herholz et al. were able to show that even slow walking resulted in a important increase in cerebral blood flow of 13.5% on average (Herholz et al., 1987, cited in Folta-Schoofs and Ostermann, 2019, p. 204). For Schart and Legutke (2018, p. 79), even alternating between standing, sitting, and walking is useful, no matter what the learners are actually doing, because it leads to a physical dynamic that has a positive effect on attention because it brings variety into the classroom. Hernández (2018) notes:

Although the research shows that twenty to thirty minutes of cardiovascular movement is necessary for new cell growth, that does not preclude us from using smaller doses of exercise in the classroom to effectively boost our students' ability to focus on and process new or complex information. [...] The data indicate that we can boost cognitive activity simply by increasing oxygen supply to the brain. To do that, we just need to get ourselves and our students out of chairs moving about. (p. 22)

In addition to increased brain circulation, Walk (2011, p.28 ) sees the advantage of learning with movement in the fact that the brain releases various neurotransmitters involved in the learning process when movements are performed, which has a positive effect on brain processes and makes it clear what a great influence movement has on emotional processes, memory and learning performance, and Sambanis (2013, p. 94) comes to the conclusion that movement not only brings variety to the teaching and learning process and increases enjoyment, but that content is also retained better and longer and can be recalled more quickly and reliably.

### *2.3 The Limbic System as controller of emotions and motivation*

As briefly mentioned above, the limbic system also plays an important role with regard to motivation in language learning. Decke-Cornhill and Küster (2015, p. 43) note that any learning process is characterized by an interplay of cognitive and affective-emotional factors, and consequently these factors cannot be separated from each other in practice. During the processing and emotional evaluation of sensory impressions, the brain releases neurotransmitters. These are chemical messengers that transmit nerve impulses within the brain. These neurotransmitters, which the brain releases when one feels anxiety, fear, anger, joy, surprise, etc. - in short, emotions - are also significantly involved in learning processes. According to Müsseler and Rieger, emotions generated certain motivations and readiness to act (2017, p. 190), which is why they play a decisive role in learning success, because they influence memory performance, concentration and creativity and increase intrinsic motivation through the release of neurotransmitters (e.g., dopamine). According to Decke-Cornhill and Küster, not only the initiation of learning processes, but also their very course was highly dependent on the influence of emotionality. (2015, p. 49).

Brand and Markowitsch (2006, p. 71)<sup>1</sup> also rate pleasant emotions as conducive to learning:

Positive Emotionen während des Lernens wirken sich auf verschiedenen (Hirn-) Ebenen vorteilhaft für den Lernerfolg aus: erstens werden – [...] emotionale Inhalte [...] leichter eingespeichert und erinnert; zweitens dienen emotionale Aspekte der Lernsituation als Abrufhinweise (Quellengedächtnis); drittens aktivieren positive Emotionen während des Lernens das so genannte Belohnungssystem im Gehirn, das verhaltensverstärkend wirkt.

Therefore, according to Caballero (2017, p. 153), there should be a relaxed learning environment in the classroom where learners feel safe and where stressful situations are avoided.

### **3. Adolescents as learners in GAFL<sup>2</sup> lessons**

Stangl (2021) defines adolescence as a transitional period between childhood and adulthood. It begins with puberty, which is the process of sexual maturity. Exactly when puberty begins is controlled by hormones and is genetically determined. For girls, it begins somewhat earlier (around age 9) than for boys (around age 11) and ends around age 14 for girls and age 16 for boys. Adolescents are those in the 12 to 19 age group. They go through a phase of life in which enormous changes take place, which also have a considerable influence on learning, which is why their learning behavior shows clear differences from that of children and adults in terms of enthusiasm and conscious attention control, among other things. Although adolescents have the best cognitive prerequisites for learning, they often pose a special challenge for teachers. Among the reasons given by teaching staff were discipline problems, a lack of attention, and a lack of motivation in their learners.

#### *3.1 Cognitive development of adolescents*

According to Salomo and Mohr (2018, p. 13), major remodeling takes place in the brain during puberty. The brain of a child becomes the brain of an adult in a few years. The brain of adolescents is very plastic, because at the beginning of this developmental phase, the amount of gray matter in the brain increases significantly, according to Salomo and Mohr. In addition, countless connections are formed between the nerve cells that are responsible for the transmission of information and are therefore also relevant for learning processes. In the long term, however, only those connections (synapses) that are used are retained (2018, p. 15).

In principle, this neuronal plasticity could represent an optimal starting situation for teachers. Nevertheless, especially learners in this age group are often a challenge for teachers. According to Salomo and Mohr (2018, p. 16ff), this is due to the fact that the executive brain functions, for which the prefrontal cortex, a brain region at the level of the forehead, is responsible, are not fully mature until the beginning of adulthood. According to Salomo and Mohr (2018, p. 17), the prefrontal cortex is responsible for the ability:

---

<sup>1</sup> Positive emotions during learning have a beneficial effect on learning success on various (brain) levels: firstly, [...] emotional content [...] is more easily stored and remembered; secondly, emotional aspects of the learning situation serve as recall cues (source memory); thirdly, positive emotions during learning activate the so-called reward system in the brain, which has a behavior-reinforcing effect. (Translated by the author)

<sup>2</sup> German as a foreign language

- To consciously control attention,
- to be able to set priorities (e.g., to prioritize between homework and leisure activities),
- of being able to suppress impulses (e.g., not getting distracted),
- of being able to make and follow plans (e.g., figuring out when to start studying before an exam and what to review),
- to manage and control emotions, and
- to act in a generally goal-oriented manner.

However, this brain area does not reach full functionality until between the ages of 20 and 25, which paradoxically also represents an advantage for learning at the same time. Before the prefrontal cortex is fully mature, it is still very plastic, which according to Salomo and Mohr (2018, p. 17ff) has the advantage that the brain of adolescents can react quickly to changing conditions and adapt to new challenges. Moreover, according to Sousa (2014, p. 59), the brains of young people are particularly receptive to new things.

### *3.2 Physical development of adolescents*

Apart from the visible physical changes such as the growth spurt, the adolescent phase is also characterized by morning fatigue, passivity and listlessness, which challenge teachers of this age group, especially during the first lessons. The reason for this listlessness is a sleep deficit in adolescents that, according to Salomo and Mohr (2018, p. 28), is due to an approximately 2-hour later release of the sleep hormone melatonin. This sleep deficit is then noticeable in the morning in class. In addition, self-confidence drops sharply during this developmental phase due to physiological changes. Salomo and Mohr (2018, p. 24) note that in no other phase of life does self-confidence drop as sharply within a very short time as in the adolescent phase. Additionally, low self-confidence had a negative effect on academic performance. (208, p. 25). Often adolescents in this phase of life also suffer from speech anxiety, which is directly linked to self-confidence. They avoid acting linguistically in front of the class, which is not an ideal condition for learning in a modern, action-oriented foreign language classroom.

### *3.3 Social development of adolescents*

During adolescence, students become emotionally detached from their parents. The relationship with teachers also changes, and their authority is questioned. Relationships with peers, the first girlfriend or boyfriend are now the focus of adolescent life. As a result, according to Salomo and Mohr (2018, p. 32), adolescents preferred cooperative forms of learning in class, such as partner or group work or group discussions, and became bored when lessons were presented in the classic frontal style, with the teacher speaking alone.

### *3.4 Adolescents and movement in the classroom*

So, can *learning through movement* help adolescents learn? Certainly, it represents an alternative to the traditional memorization of vocabulary or cramming of grammar. Ideally, foreign language instruction should include an alternation of mental and physical activity, and receptive phases should be replaced by active phases. This can be achieved by linking movements and language as well as through movement games, because according to Heckmair and Michl (2011, p. 38), movement usually also had

a playful component. In addition, games have the advantage that they are usually fun for learners and thus arouse positive emotions, which in turn increase motivation and thus support learning. For Grein (2017, p. 35), games were basically helpful in the memorization process. Ruiz Ariza et al. (2022, p. 252) also advocate for physically active teaching, combining active games or tasks with subject matter, and refer to Mullender-Wijnsma et al. (2015, 2016), who recommend 10-30 minutes per class, 3-5 times per week, for this purpose.

However, Grein (2017, p. 70) points out that these forms of exercise were not suitable for all types of learners, as the limbic system of some learner's switched to irrelevant during games and action-oriented tasks triggered distress in particularly introverted, shy learners. Insisting on tasks that are classified as conducive to learning and involve movement (e.g., throwing a ball, playing games) may therefore be counterproductive for some learners (Grein 2017, p. 26). Schiffler notes that adolescents were often skeptical to dismissive of learning through movement. There is a possibility that they see such learning as childish or clowning around. (2012, p. 47). On the other hand, Sambanis notes that since many social forms that bring variety to classroom activities were linked to movement, movement also contributed in this way to the richness of variety in the classroom. (Sambanis 2013, p. 93). In addition, according to Schiffler (2012, p. 47), performing movements would also have a disinhibiting effect, which could benefit shy, inhibited learners. High-performing students, on the other hand, would not need movement, relaxation, or social form or exercise form changes, as they learned just as well on their own. For everyone else, however, *learning through movement* could be beneficial, he added. (2012, p. 47).

#### **4. Learning through movement in secondary education**

##### *4.1 Contextualization and description of the case study*

The present study was conducted at the public secondary school IES Cardenal Cisneros, a bilingual (Spanish/German) school in Madrid (Spain), where girls and boys complete their schooling from the 7th to the 12th grade.

For the study in the subject German as a foreign language (target level: B1), two class groups with approximately equal class sizes (about 30 learners per class) were selected from the three 9th grade classes (3° ESO).

Then, four lessons were given in both groups of learners, during which vocabulary relevant to the topic of the lesson was taught. One group was taught using traditional frontal instruction and classical vocabulary exercises, while the other group was taught using a movement-inclusive form of exercise. Each group received instruction without movement and with movement twice. Afterwards, both groups completed an identical vocabulary test to assess retention of the newly introduced vocabulary.

##### *4.2 Lesson planning and implementation*

A test run was conducted in both classes at the beginning, which consisted of conventional instruction without movement, in order to get an overview of the general performance level of the groups. This was to determine if these class groups were comparable in terms of achievement profile and consequently suitable for participation in the study.

The lessons were planned as follows:

	<b>group 1</b>	<b>group 2</b>
<b>test run</b>	without movement	without movement
	vocabulary test	
<b>test 1</b>	without movement	with movement
	vocabulary test	
<b>test 2</b>	with movement	without movement
	vocabulary test	
<b>test 3</b>	without movement	with movement
	vocabulary test	
<b>test 4</b>	with movement	without movement
	vocabulary test	

Table 1. Lesson planning

Source: own elaboration

For the lessons with movement, different movement activities based on the books by Piel (2016, 2019) and Böschel (2015, 2017) with different movement intensity<sup>3</sup> were chosen. Care was taken to ensure that the intensity of movement was balanced between groups:

	<b>group 1</b>	<b>group 2</b>
<b>test 1</b>	without movement	intensity 2
<b>test 2</b>	intensity 2	without movement
<b>test 3</b>	without movement	intensity 1
<b>test 4</b>	intensity 1	without movement

Table 2. Distribution of movement intensity per group

Source: own elaboration

The movement games were the following activities:

- Game 1:

For each noun, the matching verb had to be found. Cards were laid out face down in the classroom and the learners had to find matching pairs of cards in several rounds.

Materials used: set of cards with noun-verb connections.

- Game 2:

Learners lined up in a row of two, one behind the other, in front of the teacher's desk. The first two people took a flyswatter in their hands. The teacher placed 2 cards on the desk in front of each learner and named the Spanish term for one of the German adjectives. The learners clapped the fly swatters on the correct German adjective. In subsequent rounds, the teacher again placed two cards on the desk and

<sup>3</sup> The indication of the movement intensity was taken from the books of the two authors.

named the antonym of one of the two German adjectives in German. The students clapped on the corresponding adjective.

Materials used: two fly swatters and a set of cards with German adjectives and their antonyms.

- Game 3:

Learners lined up in a circle. Each learner received a card from the German card set. As long as music was playing, learners passed the cards around the circle. After the music stopped, everyone read their card aloud and named the corresponding Spanish term from memory. The game was then repeated with the Spanish vocabulary cards. In the last round, the Spanish and German cards were mixed.

Materials used: vocabulary cards in German and Spanish.

Game 4:

The game consisted of cards with an object on one card and the German word with article and plural ending on the matching card. The learners were divided into groups of 4 and played the memory game according to the classic memory rules with the addition that for each pair of cards found correctly, the term with article and plural ending was to be said aloud by the person who had found the pair.

Material used: Memory game with objects.

#### 4.3. Evaluation instruments

The following evaluation instruments were used to collect results:

- a) Vocabulary test: Following each lesson, learners completed a vocabulary test to assess the retention performance of the vocabulary taught by each learning method.

The tests were only used to check the retention of short-term memory, i.e., what the learners remembered immediately after the exercises, since a later performance measurement could have been distorted by different learning behaviors of the students (e.g., vocabulary learning at home), which would have made it impossible to clearly determine whether a good test result was due to a particular teaching method or rather to additional learning after the lesson.

- b) Informal evaluation by the teacher: The teacher conducted an informal evaluation during the lesson to observe the behavior of the adolescents during the lesson.

#### 4.4. Procedure

The groups participating in the study should have as similar a level of learning as possible so that the test results can be attributed as much as possible to the teaching method used and not to group-specific factors. In order to check whether the two groups had a comparable level of performance, a test run was first carried out in both groups. This consisted of a classical frontal teaching with written exercises. Subsequently, all students in both groups completed an identical test. The evaluation of the test run showed that both groups had a similar level of performance. Group one achieved an average score of 6.0, while group two achieved a 6.1.

## 5. Presentation of the results

### 5.1 Results Group 1

Learner group 1 achieved the following results<sup>4</sup> in the four vocabulary tests:

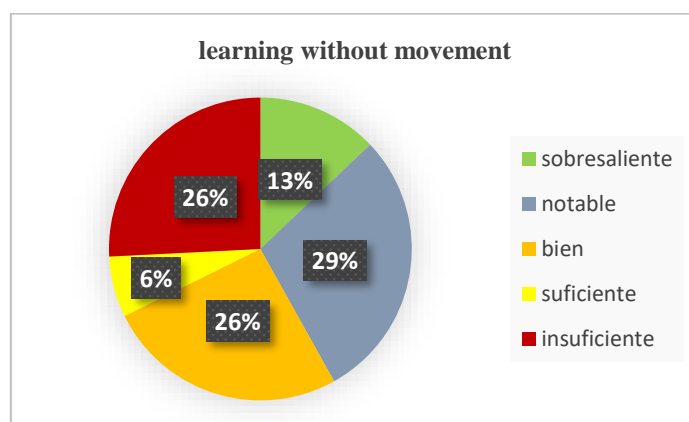


Figure 1. Test results without movement group 1,  
*Source: own elaboration*

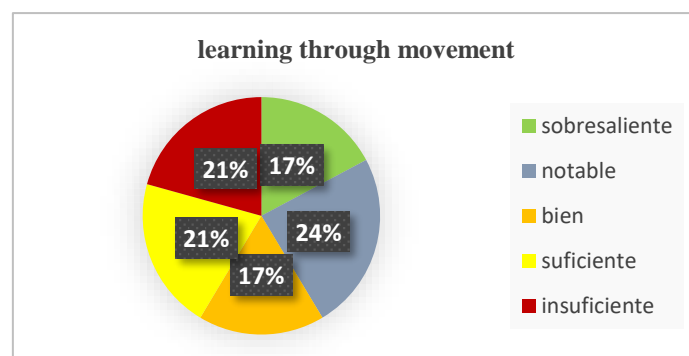


Figure 2. Test results with movement group 1  
*Source: own elaboration*

Looking at the performance of the learners, the results are heterogeneous. A large proportion of learners in group 1 (45%) showed consistent performance regardless of the teaching method used. Just under one-third (29%) performed worse with movement-containing instruction, and the smallest group (19.5%) improved their performance with movement, including one individual who improved from 0% to 78% with movement instruction.

Results with a difference of at least 10% between the compared grade values are considered an improvement or deterioration, since minor deviations could also be attributed to other factors, such as daily form, and an increase or decrease in performance in the decimal range or by a few percentage points would not represent a significant improvement or deterioration.

<sup>4</sup> Table to compare European grades: <https://www.studyineurope.eu/grades>

## 5.2 Results group 2

Learner group 2 achieved the following results in the four vocabulary tests:

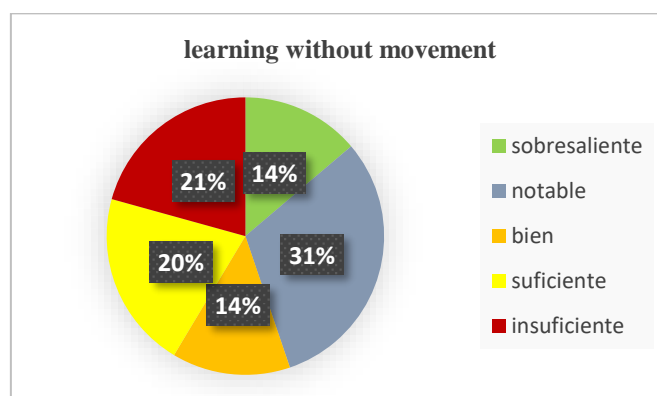


Figure 3. Test results without movement group 2

Source: own elaboration

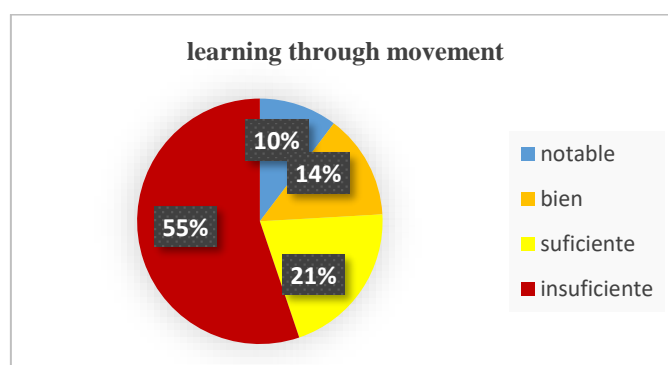


Figure 4. Test results with movement group 2

Source: own elaboration

The results in group 2 show that the vast majority of students either worsened (62%) or remained constant in their performance (35%) when taught with movement. The deterioration affected all grade segments.

In instruction with movement, the proportion of learners scoring sobresaliente decreased from 14% to 0%. The percentage of learners scoring notable decreased from 31% to 10%. Consequently, the score segments sobresaliente and notable represented only 10% of the learners, compared to 45% in the lessons without movement. The percentage of learners scoring bien remained constant at 14%, as did those scoring suficiente, which increased only slightly from 20% to 21% in the lessons with movement.

However, there was a significant increase in the number of learners who failed the tests after instruction with movement. Their proportion increased by a remarkable 34% from 21% to 55%.

## 5.3 Comparison of the test results of groups 1 and 2



The results of both groups in the four vocabulary tests are as follows in direct comparison:

	group 1	group 2
test 1	6,5	4,9
test 2	7,4	7
test 3	6,6	4,8
test 4	6,1	6,1

■ without movement

■ learning through movement

Table 3. comparison group results  
Source: own elaboration

The following average scores were calculated from the results of the individual vocabulary tests presented above:

	without movement	learning through movement	test run
group 1	6,5	6,7	6
group 2	6,6	4,9	6,1

Table 4. Average scores per group  
Source: own elaboration

These results show that both groups of learners achieved almost identical scores in the lessons without movement and minimally improved their scores from the test run. In both the test run and the lessons without movement, both groups achieved the average grade of *bien*.

However, in the lessons with movement, a striking difference in the class average was evident. While group 1 continued to receive the rating *bien* and was even able to increase its score by an insignificant 0.1%, the performance of group 2 dropped from 6.6 to 4.9. This group thus worsened its overall score by 2 grades from *bien* to *insuficiente* and narrowly failed the lessons with movement.

#### 5.4 Informal evaluation

The behavior of the learners during the lessons with movement was observed by the author of the present work in an informal evaluation. In general, it could be observed that in both groups, in contrast to the classical frontal teaching, where there were a few students who did not cooperate, all students participated in the teaching with movement. The lively participation of all students, including those who were difficult to motivate, suggests that movement games have an activating and motivating effect on learners through the positive emotions generated. Regarding the compliance with the work instructions, it was found that they were followed slightly less in the lessons with movement than in the lessons without movement. As far as attention was concerned, it could be observed in all four movement games that the learners were very easily distracted and the overall attention was lower than in frontal teaching. From these observations, it can be concluded that movement games have an activating and motivating effect on learners, but at the same time they can distract learners, especially if they are not used to this

form of exercise. They also pose a great challenge to the teacher in terms of discipline and correct execution of the exercises.

## 6. Final considerations

The available literature on *learning through movement* suggested an increase in performance when this form of instruction was used, but this could not be confirmed in the present study. The influences of emotions on learning described by Heckmair and Michel (2011) as well as Grein (2017) could only be confirmed insofar as the movement games certainly seemed to generate positive emotions in the learners and functioned as motivators for participation in the lessons. Thus, informal evaluation by the instructional leader revealed learner activation, which had a positive effect on the performance of individual students and also motivated learners who refused to participate in conventional instruction to participate in the activities.

A positive influence of emotions on memory performance was also not clearly demonstrated. Although group 1 did not show any improvement in grade point average, individual students were able to significantly improve their performance, although this is put into perspective by the deterioration in results among other learners. In group 2, even about two thirds of the students were affected by a drop in performance, which is why learning through movement improved the performance of individual students, but no general positive trend could be identified for learners in this age group.

Also, the assumption that positive emotions directed the focus of the learners' attention to what was happening in class and increased their ability to concentrate could not be confirmed. On the contrary, a sharp drop in attention was observed in activities involving movement. The focus in adolescents is much stronger on social aspects than in younger or older learners. It can be assumed that this was also a reason for the fact that the students were very busy with interpersonal things during the movement activities and consequently were strongly distracted during the lessons, which was reflected in the test results especially in group 2.

Regarding the question of how *learning through movement* is accepted by adolescents, Schiffler's (2012, p. 47) assumption that adolescents were often skeptical about or even rejected learning with movement activities could not be confirmed in the present study. The extent to which his statement that adolescents might view this form of exercise as childish and clowning around, was true could not be verified, but in general the teacher's impression during the informal evaluation was that the adolescents took *learning through movement* less seriously and viewed it more as a kind of break from regular instruction.

Maintaining discipline in both groups in lessons with movement at all times proved difficult, except for test 4, where group 1 sat at tables as in conventional lessons. This probably represents an important difference to younger or older learners, as they are more willing than adolescents to follow the teacher's instructions, which is why it can be assumed that the discipline problems would have been less glaring in learning groups of other age groups. It can be concluded that the age factor probably played an important role in this point as well. However, it is possible that a group accustomed to movement games might react less agitated and distracted if movement activities are an integral part of the GAFL lessons. This could then possibly also lead to different results in the performance tests.

Although the results of the study did not show an increase in performance for either group, individual students were nevertheless able to improve their results with *learning through movement*, in some cases significantly. There were promising individual results for learners who, in contrast to frontal instruction, could be motivated to participate in class with movement activities. For these learners, this form of exercise appears ideal for re-engaging in class or sharing a positive learning experience with other learners.

Based on the results obtained in the present study, an improvement of performance in GAFL classes with adolescent learners *through learning through movement* cannot be confirmed, except for some isolated cases.

Nevertheless, *learning through movement* should be used in a mix of methods for teaching German as a foreign language to adolescents, since this way a variety of different forms of exercises and didactic aids can be used, which appeal to many different learning types.

What the study does not show is to what extent the vocabulary taught was stored in long-term memory. It would certainly be an interesting topic for a follow-up study to investigate this aspect in more detail.

## REFERENCES

- Böschel, C. (2015). *Fremdsprache in Bewegung*. Variadu.
- Böschel, C. (2017). *DaZ-Bewegungsspiele. Effektives Sprachenlernen für Schüler und Erwachsene A1-C2*. Cornelsen.
- Brand, M., Markowitsch, H. J. (2006). „Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive“. In U. Herrmann. (Hrsg.) *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehingerechtes Lehren und Lernen*. (1. Aufl., S. 60-76). Beltz.
- Caballero M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores: De Profesor a maestro de cabecera*. Pirámide.
- Decke-Cornill, H.; Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung* (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). *Bachelor-Wissen*. Narr Francke Attempto.
- Folta-Schoofs, K.; Ostermann, B. (2019). *Neurodidaktik. Grundlagen für Studium und Praxis*. Kohlhammer.
- Grein, M. (2017). *Neurodidaktik Grundlagen für Sprachlehrende*. Hueber.
- Heckmair, B.; Michl, W. (2011). „Bewegung und Erlebnis als Nährboden des Lernens“. *DIE Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 37-40. Retrieved 04.02.2021 from <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/12011/lerntheorie-02.pdf>
- Hernandez, K. (2018). *Activate: Deeper learning through movement, talk, and flexible classrooms*. Stenhouse Publishers.

- Müsseler, J., Rieger, M. (2017). *Allgemeine Psychologie*. Springer.
- Piel, A. (2016). *DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele und Übungen zur Grammatik*. Verlag an der Ruhr.
- Piel, A. (2019). *DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele und Übungen zum Wortschatz*. Verlag an der Ruhr
- Ruiz Ariza, A., López-Sarrano, S., Suárez Manzano, S. & Martínez-López, E. J. (2022). Variables psicológicas y educativas para intervenciones en el ámbito escolar: Nuevos retos. In *Aprendizaje basado en el movimiento: Una metodología eficaz para el desarrollo físico, cognitivo y emocional del alumnado*. Dykinson
- Salomo, D.; Mohr, I. (2018). *DaF für Jugendliche*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Narr Francke Attempo.
- Schart, M., Legutke, M.; Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* (Ser. Deutsch lehren lernen). Klett-Langenscheidt.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung - Visualisierung – Entspannung*. Narr Francke Attempo Verlag.
- Sousa, D. (2014). Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación. Narcea Ediciones. <https://www.digitaliapublishing.com/a/40856>
- Stangl, W. (2021). „Adoleszenz“. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Retrieved 02.06.2021 from <https://lexikon.stangl.eu/200/adoleszenz>
- Surkamp, C. (Ed.). (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden Grundbegriffe* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). J.B. Metzler Verlag.
- Walk, L. (2011). „Bewegung formt das Hirn“. *DIE Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 27–29. Retrieved 02.04.2021 from <http://www.die-bonn.de/id/9137>

## APROXIMACIÓN AL USO DE FACEBOOK PARA MEJORAR LA ESCRITURA ACADÉMICA EN INGLÉS Y ADQUIRIR COMPETENCIAS SOCIALES CON ALUMNADO UNIVERSITARIO

### APPROACHING THE USE OF FACEBOOK TO IMPROVE ACADEMIC WRITING IN ENGLISH AND TO ACQUIRE SOCIAL COMPETENCE WITH UNIVERSITY STUDENTS

**María Martínez Lirola**

Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Alicante y University of South Africa (UNISA), Alicante y Pretoria, España y Sudáfrica

#### **Resumen**

Este artículo ofrece una propuesta para integrar la red social *Facebook* en una asignatura de inglés como lengua extranjera (EFL) en la enseñanza universitaria. Este trabajo tiene como objetivos: 1) desarrollar la expresión escrita y mejorar las competencias gramaticales y sociales del alumnado del grado en Estudios Ingleses de una universidad española a través del uso de *Facebook* y 2) conocer la opinión del alumnado universitario sobre el uso de *Facebook* en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las principales competencias adquiridas. La metodología es cualitativa-descriptiva con carácter exploratorio, aunque también se ofrecen algunos datos cuantitativos sobre los principales errores gramaticales del alumnado. Los datos se recogieron a través de la observación de los comentarios realizados por el alumnado en los debates de *Facebook* y con un cuestionario. Los resultados del cuestionario anónimo indican que el alumnado valora positivamente practicar la escritura en *Facebook* y es consciente de que además de aprender inglés adquiere competencias sociales que le serán de utilidad para el mercado laboral.

**Palabras clave:** enseñanza del inglés, redes sociales, *Facebook*, destreza escrita, competencias sociales.

#### **Abstract**

This article offers a proposal for integrating the social network *Facebook* into an English as a Foreign Language (EFL) classroom in tertiary education. The main objectives of this article are the following: 1. To develop the writing skill and to improve the grammatical and social competences of the students registered in the degree in English Studies in a Spanish University through the use of *Facebook* and 2. To know students' opinions about the use of *Facebook* and the main social competences that they have acquired. The methodology is mainly qualitative-descriptive although some quantitative data is offered with the main grammatical errors of students. The data were collected through observing students' posts in the *Facebook* discussions and a questionnaire. The results of the questionnaire show that students have a positive opinion about practicing the written skill in *Facebook* and they are aware that, apart from learning English, they also acquire social competences that will be useful for the labour market.

**Key Words:** English Language Teaching, Social Networks, *Facebook* Group, writing skill, social competences.

## 1. INTRODUCCIÓN

El uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las redes sociales (RS) es esencial para poder enseñar en el siglo XXI (Lin, Warschauer y Blake, 2016; Rwodzi, De Jager y Mpofo, 2020). Gracias a ambas se potencia la destreza digital además de los contenidos de cada asignatura en todos los niveles educativos (Cózar-Gutiérrez y Sáez-López, 2016).

Las metodologías también han de ser innovadoras con el fin de motivar al alumnado y dotar de dinamismo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Gallardo-López y López-Noguero (2020, p. 176), en ellas se “proponen nuevas formas de abordar la docencia, valiéndose de todo tipo de recursos para mejorar los procesos educativos”. Por tanto, consideramos fundamental enmarcar las prácticas docentes en metodologías activas en las que el alumnado ocupe un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las que además de conocimientos se potencie la adquisición de distintas competencias.

Este artículo presenta una propuesta para integrar la red social *Facebook* en una clase de inglés como lengua extranjera en la educación superior. El propósito de este estudio es mostrar cómo *Facebook* ofrece oportunidades para desarrollar la expresión escrita en inglés, para establecer relaciones con las otras destrezas, para mejorar la gramática y para adquirir competencias sociales en la clase de inglés como lengua extranjera.

Los principales objetivos de este artículo son 1) desarrollar la expresión escrita y mejorar las competencias gramaticales y sociales del alumnado del grado en Estudios Ingleses de una universidad española a través del uso de *Facebook* y 2) conocer la opinión del alumnado universitario sobre el uso de *Facebook* en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las principales competencias adquiridas. La hipótesis de partida es que *Facebook* es una red social que permite integrar distintas destrezas y competencias en un contexto educativo, así como para la revisión de la gramática. La principal pregunta de investigación es: ¿Es *Facebook* una red social adecuada para que el alumnado desarrolle la destreza escrita y revise la gramática a la vez que adquiere competencias sociales?

A consecuencia de la pandemia provocada por la Covid-19, el aula no se podía utilizar para interactuar y debatir distintas ideas y puntos de vista ni para trabajar la escritura cooperativa. Por esta razón, la elección de *Facebook* como una red social que sirviera de plataforma complementaria a la asignatura *Lengua Inglesa V* (asignatura de lengua en la que el nivel es avanzado) se justifica por su potencial como herramienta cooperativa de aprendizaje en el aula. La popularidad de las redes sociales entre las/os jóvenes ofrece oportunidades para que el alumnado se comunique en inglés con fines académicos. En este sentido, el alumnado puede escribir sus comentarios y leer los de las/os demás, hecho que favorece la interacción en un entorno virtual.

El hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera dual, es decir, síncrono y en línea, fue un verdadero reto. Había estudiantes en el aula y otros conectados desde casa para seguir la clase, lo que trajo consigo dificultades para que estos/as últimos/as pudieran escuchar los comentarios del alumnado que estaba en clase. Asimismo, el alumnado en clase variaba debido a los turnos rotatorios. En consecuencia, *Facebook* se utilizó porque ofrecía la posibilidad de compartir comentarios tanto para los estudiantes en clase como para los de casa. De esta manera, los comentarios en la red social se

podían leer en cualquier momento y se podía escribir antes, durante o después de la clase. Así, lo que inicialmente era una práctica oral también era una actividad escrita que implicaba el uso de gramática y vocabulario estudiado en la asignatura.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta sección se divide en dos subsecciones: la primera es más general y se concentra en el uso de la tecnología con fines educativos, mientras que la segunda es más específica y trata de los usos educativos de *Facebook*.

### 2.1. Tecnología con fines educativos

En las últimas décadas, la tecnología ha tenido un papel clave en la educación tanto en la preparación de las lecciones como en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje por contribuir a facilitar el aprendizaje del alumnado (Ahmadi, 2018; Pourhossein, 2017) y aumentar la motivación de las/os estudiantes (Arifah, 2014). Siguiendo a Ahmadi (2018, p. 118): “When learners learn with technology, it assists them in developing their higher order thinking skills. It can be concluded that the true combination of multimedia and teaching methodology is very important to attract learners’ attention towards English language learning”.

La forma en que las/os estudiantes aprenden a través de la tecnología es diversa. Por ejemplo, el aprendizaje móvil (*m-learning*) y el aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (*MALL*) (Çakmak, 2019a; Kukulka-Hulme y Viberg, 2018), wikis y blogs (Seaman y Tinti- Kane, 2013) y el uso de plataformas de redes sociales como *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* o *Instagram* se han aplicado a la educación de lenguas extranjeras durante más de una década (Alnujaidi, 2017; Andujar y Salaberri-Ramiro, 2019; Çakmak, 2019b; Gallardo-López y López-Noguero, 2020; Gettman y Cortijo, 2015; Lomicka y Lord, 2016; Vahdat, Gooniband Shooshtari y Mazareian, 2020). Su uso se justifica porque pueden facilitar el aprendizaje de idiomas, por ejemplo, mejorando la expresión y comprensión escrita, así como la expresión y comprensión oral, a la vez que se incorpora la competencia digital al proceso de enseñanza-aprendizaje (Alsaied, 2017; Martín-Monje, Castrillo y Mañana-Rodríguez, 2018; Solmaz, 2018).

Las redes sociales facilitan la interacción y el aprendizaje continuo y promueven la comunicación en línea (Ruiz y Fachinetti, 2018) mediante la creación de una red donde el estudiantado genera contenidos y comparte conocimientos al mismo tiempo que interactúa promoviendo la participación y la cooperación (Cela-Ranilla et al., 2017; Fernández-Ferrer y Cano, 2019). Se trata de modelos de aprendizaje mixto (Chen Hsieh, Wu y Marek, 2017; Hung, 2015; Law, Geng y Li, 2019), que promueven que la educación se lleve a cabo en contextos más autónomos que las aulas tradicionales.

### 2.2. Usos educativos de Facebook

Este artículo se centrará en el uso de *Facebook* en el aula de inglés como lengua extranjera (EFL) en el contexto de una universidad española. *Facebook* es una de las muchas herramientas de la Web 2.0 (*wikis*, *YouTube*, *podcasts*, etc.) que se enumeran como aplicaciones potenciales para la enseñanza y el aprendizaje (Newberry, 2020). Se utiliza para mantener o crear nuevas redes, lo que justifica que se

trate de la de los/as estudiantes matriculados/as en una asignatura de lengua en la educación superior (ver sección 3), participantes en este estudio, conformen una microcomunidad educativa.

*Facebook* fue creada en febrero de 2004 por Mark Zuckerberg en la Universidad de Harvard. Si bien sus usuarios estaban originalmente limitados al estudiantado universitario de la Ivy League, se extendió más tarde (desde el 11 de septiembre de 2006) a cualquier persona en todo el mundo con una dirección de correo electrónico válida (Torgeson, 2006). Según el informe *Digital 2020: Global Digital Overview*, elaborado por las empresas We Are Social y Hootsuite (2020) son alrededor de 3.484 billones de personas las que utilizan las redes sociales, es decir, el 45% de la población mundial. El número de personas que usan las redes sociales de manera activa en España es de 29 millones. Con respecto a *Facebook*, en enero de 2020 es el tercer sitio web más visitado del mundo, solo superado por *Google* y *YouTube* y cuenta con un total de 2.41 billones de usuarios mensuales activos (Newberry, 2020). Sin embargo, en diciembre de 2020, Martín del Campo Fernández-Paniagua (2020) afirma que *Facebook* puede considerarse la red social más famosa del mundo usada por un 87% de usuarios, seguida por *YouTube* (68%) e *Instagram* (54%).

Algunas investigaciones se han concentrado en el uso de *Facebook* para enseñar y aprender de una manera innovadora y cómo esto tiene lugar un aprendizaje efectivo (Daher, 2014; David y Akcaoglu, 2014; Li, Lou, Tseng y Huang, 2013; Shraim, 2014). También hay estudios que han examinado el efecto del uso de *Facebook* en el interés y la motivación de los estudiantes (Aubry, 2013; Ru-Chu, 2011) y en la relación entre alumnado y profesorado (Ellison, Steinfield y Lampe, 2011; Mazer, Murphy y Simonds, 2007). Además, existen estudios que examinan los efectos positivos y negativos de *Facebook* (Hutchens y Hayes, 2014; Manca, y Ranieri, 2016; Vural, 2015).

Algunos de los principales aspectos positivos son sus beneficios para la interacción y la colaboración y las posibilidades que ofrece para compartir intereses y hacer conexiones; los estudiantes pueden desarrollar el contenido y el conocimiento del idioma a través de *Facebook*; favorece las relaciones positivas entre alumnas/os y entre alumnado y profesorado; también puede contribuir al aprendizaje incidental de habilidades lingüísticas (Adi Kasuma, 2017). Por el contrario, algunos de los aspectos negativos son que el estudiantado puede distraerse con las diferentes funciones de *Facebook*, como solicitudes de amistad, notificaciones, cuadro de *chat*; también hay cuestiones de seguridad y privacidad que pueden ser problemáticas. Además, implica un trabajo extra para el profesorado porque tiene que controlar la idoneidad del idioma para que los/as estudiantes no aprendan producciones lingüísticas inexactas en el entorno online, entre otros (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019; Miller, 2020).

En relación con esta carga de trabajo, los estudios sobre el aprendizaje del inglés se enfocan en el uso de *Facebook* para mejorar las habilidades de comunicación en inglés de las/os estudiantes (Chugh y Ruhi, 2018; Dweikat, 2016; Mariappan, Abu y Omar, 2017). Por ello, se presta atención a múltiples aspectos: publicar materiales para el aula, llegar a las/os estudiantes con materiales de aprendizaje, publicar palabras y definiciones para revisar el vocabulario, compartir preguntas e ideas sobre discusiones, etc. (Kabilan, et al., 2010).



Algunas investigaciones han examinado específicamente el uso de *Facebook* para mejorar la escritura (Annamalai, 2016; Ibrahim, 2013; Majid, Stapa y Keong, 2015; Shih, 2011). Por ejemplo, Melor y Salehi (2012) destacan la efectividad de *Facebook* para mejorar la escritura al mismo tiempo que los/as estudiantes pueden aprender vocabulario nuevo leyendo los comentarios de otras/os alumnas/os. Del mismo modo, Vikneswaran y Krish (2014) señalan que el alumnado escribe mejor en inglés a través de *Facebook* gracias a la influencia de los/as compañeros/as debido a que intercambian ideas entre ellos/as. Sin embargo, casi ningún estudio se centra en el valor añadido de la reflexión sobre temas sociales en las tareas escritas, lo cual favorece la adquisición de competencias sociales que contribuyan al compromiso y socialización de los estudiantes (Ainin et al., 2015; Junco, 2012). En consecuencia, este estudio se enfocará en esa área con el fin de mostrar que la implementación de la propuesta de escritura a través de *Facebook* va más allá del desarrollo de la destreza escrita al incorporar las competencias sociales al estudio.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología es principalmente cualitativo-descriptiva pues se basa en la recopilación y análisis de las publicaciones de los estudiantes en los debates en *Facebook*. Además, se aplicó un cuestionario para obtener algunos datos cuantitativos y conocer la opinión del alumnado sobre la experiencia de innovación.

#### 3.1. Participantes y contexto

Participaron 94 alumnas/os de tercer curso matriculadas/os en la asignatura *Lengua Inglesa V* (79 mujeres y 15 hombres) durante el primer semestre del curso académico 2020-2021 del grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. La mayoría del alumnado tenía 20 años y había estudiado inglés desde el primer año de la carrera y en bachillerato. A la mayoría le gustaría trabajar como profesorado de secundaria o en empresas internacionales al terminar la carrera.

El objetivo principal de la asignatura es que el alumnado desarrolle las diferentes competencias en inglés para adquirir el nivel C1 (Council of Europe, 2001). La asignatura se imparte dos veces por semana durante dos horas diarias durante quince semanas: las dos primeras horas se dedicaron a la escritura académica y la gramática; las segundas dos horas se dedicaron a las habilidades orales y de interacción a través de presentaciones orales y debates en *Facebook*.

#### 3.2. Diseño del estudio

La docente dividió a un total de 94 estudiantes en dieciocho grupos (nueve en el grupo A y nueve en el grupo B) para que pudieran preparar una exposición oral cooperativa sobre un tema social de su elección. Los grupos que se formaron eran de cinco personas, con la excepción de cuatro grupos que eran de seis. Se ha de precisar que, de los 18 grupos, hubo tres (dos grupos de cinco personas y uno de seis) que no prepararon un debate en *Facebook* y que no participaron en los debates de los otros grupos. La razón que ofrecieron para ello es que no tenían cuenta de *Facebook* y que no querían crear una. Cada presentación debía ir seguida de un debate en *Facebook*. La Tabla 1 recoge todos los temas sociales trabajados.

Tema: Grupo A	Tema: Grupo B
Activism	Recycling
Plastic surgery	The impact of music in society
Drag as a cultural phenomenon	Mental disorders
Situation and effects of drugs in society	Music and cultural identity in 20th century U.S. (origins and influences)
Mental health	The effects of alcohol
Children and social media	Fake news
Education	Feminism
Stereotypes in advertising	Differences in eating habits
Women, the hidden face of history	Racism

Tabla 1. Temas sociales trabajados en los grupos.

*Fuente:* Elaboración propia.

El grupo a cargo del debate semanal tenía que publicar en *Facebook* cinco preguntas para ser debatidas en clase. Se pidió a los/as estudiantes que usaran el vocabulario avanzado y las expresiones gramaticales formales explicadas en el aula. El grupo de *Facebook* se creó a principios del semestre y el alumnado matriculado en la asignatura fue invitado a unirse a la página porque los comentarios de los estudiantes en *Facebook* se tenían en cuenta para la calificación por asistencia y participación. De esta forma, se fomentaba la participación activa de los estudiantes en un debate en línea.

*Facebook* fue una herramienta complementaria a la plataforma *UACloud* de la Universidad de Alicante, que fue utilizada por la docente para proporcionar materiales a los estudiantes, dar respuesta a tutorías y entregar tareas. Los resultados del cuestionario que el alumnado respondió al final del semestre y el análisis de los principales errores gramaticales del estudiantado ofrecen algunos datos cuantitativos basados en las respuestas y publicaciones de las/os estudiantes.

### 3.3. Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación fueron las publicaciones de las/os estudiantes en el grupo de *Facebook* y un cuestionario elaborado por la profesora. El grupo de *Facebook* '*English Language V*' permitió al estudiantado interactuar al tener un interés o afiliación común, es decir, en este estudio el alumnado participó porque estaba matriculado en la asignatura. La profesora recogió todas las publicaciones y estableció una clasificación de los principales errores gramaticales.

El cuestionario, creado a partir de formularios de *Google*, contenía diez preguntas. La respuesta a este cuestionario tenía como fin conocer la opinión del alumnado que había participado en los debates de *Facebook* durante el semestre (vid. Apéndice 1). Había dos preguntas dicotómicas, en concreto las

preguntas 1 y 2, una en la que el alumnado podía elegir una o varias competencias (pregunta 3) y siete en las que se utilizó la escala Likert, en concreto las preguntas de la 4 a la 10 (5 = muy de acuerdo, 4 = de acuerdo, 3 = neutral, 2 = en desacuerdo, 1 = muy en desacuerdo), tal y como se puede observar en el Apéndice 1.

### 3.4. Procedimiento/Fases

La profesora decidió crear una página de la asignatura en *Facebook* porque la pandemia provocada por la Covid-19 ha llevado consigo incertidumbre en el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos del número de estudiantes que podían asistir a clase y el tipo de actividades que se podían realizar en el aula. La limitación del número de alumnas/os por clase y la distancia que se tenía que mantener entre ellas/os llevó a la profesora a pensar en la conveniencia de elegir una red social que facilitara la cooperación entre el alumnado sin la necesidad de estar físicamente presentes y en la necesidad de ofrecer un entorno virtual que facilitara la adquisición de destrezas y competencias de la asignatura solo con algunas/os alumnas/os presentes en el aula. Otra razón para elegir *Facebook* estuvo ligada a la posibilidad de que, en cualquier momento, nuevos rebotes de la pandemia limitaran el acceso del alumnado a las aulas.

En primer lugar, la profesora creó el grupo de *Facebook* '*English Language V*' y pidió al alumnado que se uniera a esta página o crear una cuenta de *Facebook* si no la tenían. En segundo lugar, durante las primeras tres semanas del semestre, la docente publicó temas sociales en *Facebook* para que el estudiantado pudiera compartir sus opiniones, leer los comentarios de otros estudiantes, practicar el vocabulario asociado con el tema en debate y reflexionar sobre el tema social propuesto. Se informó al alumnado que el grupo de *Facebook* solo se utilizaría para los debates asociados a las presentaciones orales, es decir, si tenían dudas sobre el tema tenían que utilizar la plataforma *UACloud* de la Universidad de Alicante.

A partir de la cuarta semana un grupo de alumnas/os se encargó de publicar en *Facebook* el tema de debate y las preguntas basadas en el tema de la exposición oral. Los debates en *Facebook* no solo se limitaron durante las clases, sino también fuera del tiempo de clase. De hecho, se pidió a cada grupo que publicara las preguntas para el debate al menos dos días antes de la exposición oral. En tercer lugar, la profesora revisó las publicaciones del alumnado y preparó una lista con los principales errores gramaticales encontrados en las publicaciones. A continuación, la docente revisó los errores gramaticales en la siguiente clase de gramática y pidió al estudiantado que revisara la gramática asociada con ellos. Los contenidos del debate con errores gramaticales se compartieron en clase utilizando citas de la publicación de los estudiantes sin indicar sus nombres.

Por último, si las/os alumnas/os tenían dudas o preguntas podían preguntar a la profesora en tutoría. Estas fases continuaron hasta la última semana del semestre cuando el alumnado hizo la última exposición oral y el debate a través de *Facebook*. Los estudiantes completaron el cuestionario al final del semestre, una vez que habían participado en los debates de *Facebook*.

## 4. ANÁLISIS

Esta sección se divide en dos subsecciones: la primera ofrece un resumen de los principales errores que la profesora observó en las publicaciones de los estudiantes en *Facebook*; la segunda se concentra en los resultados del cuestionario que el alumnado completó al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 4.1. Errores del alumnado

El total de debates en *Facebook* organizados por los/as estudiantes fue de dieciocho, que se corresponden con las presentaciones orales que se realizaron cada semana (vid. Tabla 1). Las primeras tres semanas los debates fueron organizados por la docente y los temas fueron la violencia en las escuelas, los derechos humanos y los estereotipos.

La profesora revisó las publicaciones del alumnado para observar los principales errores gramaticales para que pudieran ser corregidos en las clases de gramática semanales. Al comienzo del cuatrimestre, en concreto durante las dos primeras sesiones, el 39% del alumnado no tenía errores, el 47% tenía entre uno y tres errores y el 14% tenía más de tres errores. Después de las clases de gramática semanales, el alumnado mejoró su gramática y al final del cuatrimestre el 66%, en concreto durante las dos últimas sesiones, el alumnado no tenía errores, el 24% tenía entre uno y tres errores y el 10% tenía más de tres errores, tal y como se puede observar en la Figura 1.

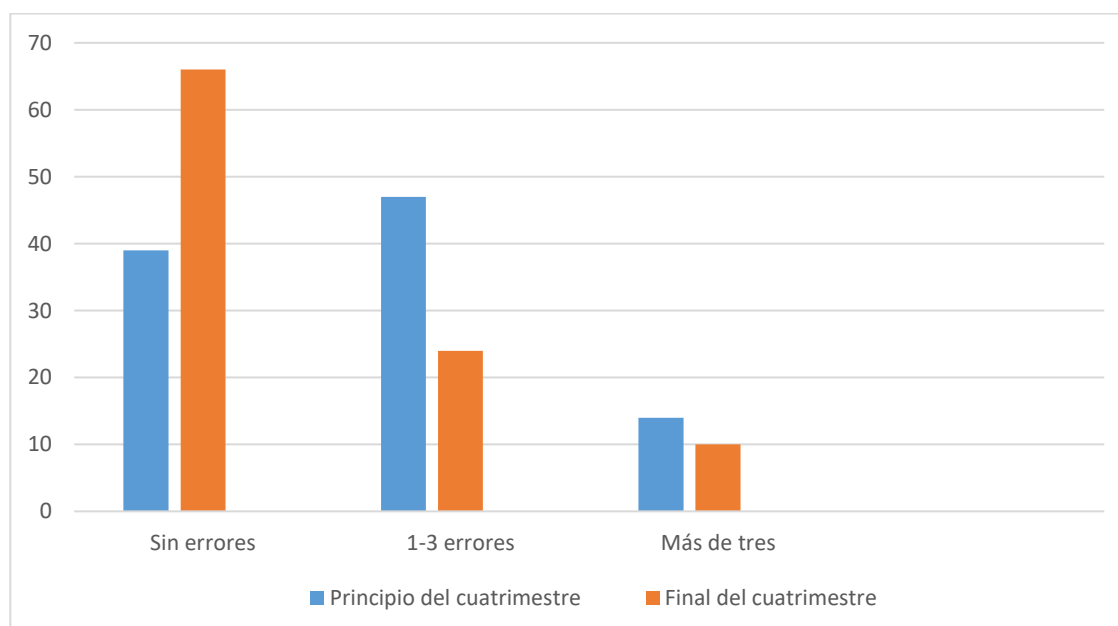


Figura 1. Comparación de errores al principio y al final del cuatrimestre.

La mayoría de los errores gramaticales cometidos al comienzo del cuatrimestre tenían que ver con el orden de palabras (33%), los artículos (28%), la concordancia entre el sujeto y el verbo (24%) y problemas con la referencia y pronominalización (17%). También había otro tipo de errores (13%) como problemas con verbos modales, ('All the schools must to have psychologists'), tercera persona del singular ('I think that this type of education have to start from home and school'; Sometimes, this addiction even affect the children's character, as they are more irritable and anxious), o falta de un sujeto como resultado de usar una traducción literal del español ('As was explained in the last

paragraphs, accentism is a threat. Is dangerous for people to feel like an intruder, humiliated of their origins and vulnerable in a society that refuses to accept that accents are not something to be judged for’). Al final del cuatrimestre, la profesora observó los mismos tipos de errores en el alumnado que todavía tenía dificultades con la gramática, siendo los artículos el aspecto más problemático (34%), seguido de la concordancia entre sujeto y verbo (26%), el orden de palabras (22%), la referencia y pronominalización (12%) y otros errores (6%), tal y como se puede ver en la Figura 2.

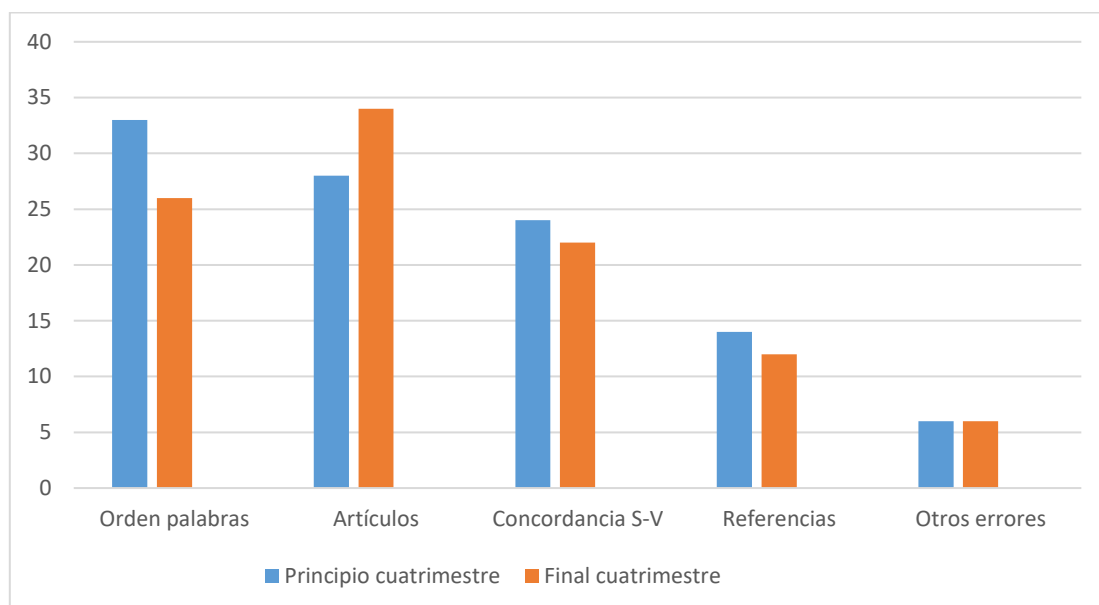


Figura 2. Tipos de errores al principio y al final del cuatrimestre.

Los principales problemas en los comentarios en *Facebook* están relacionados con el orden de palabras y la sintaxis porque las/os estudiantes tienden a escribir siguiendo el orden sintáctico que encuentran en su lengua materna. En este sentido, en primer lugar, es fundamental que el alumnado sepa que el inglés es un idioma SVOA. En segundo lugar, el estudiantado debe ser consciente de estructuras como oraciones hendidas, oraciones existenciales, etc., en las que el orden SVOA tiene ciertas modificaciones.

Los problemas en el orden de palabras también están asociados con la traducción literal del español, como podemos ver en estos ejemplos: ‘The latest news is that is constantly increasing the number of overweight people which is motivated by inadequate and unhealthy diets’ (se observa una inversión en el sujeto, orden que sí se permite en castellano) y ‘I am the kind of person that prefers to be at home and now that I have been taking away the option of being at uni with my friends makes me isolate more’. También era necesario acortar algunas oraciones, revisar las preposiciones y mejorar el orden de las palabras en general.

Una de las principales dificultades relacionadas con el orden de las palabras tiene que ver con la inversión, como se observa en el siguiente ejemplo, donde debería haber inversión del verbo ‘was’; la no inversión podría deberse a la falta de familiaridad del alumnado con este tipo de estructuras: ‘But not only I was angry by the things I saw in advertising but also by the comments that people made they offer you all they have’.

Se observan muchas dificultades con el uso de artículos porque las/os estudiantes no distinguen cuándo deben usarlos. Por este motivo, son frecuentes ejemplos como los siguientes: ‘The life can be hard’ o ‘The critical thinking is essential’. En este ejemplo, las/os estudiantes olvidan que los sustantivos abstractos incontables normalmente toman el artículo cero. Sin embargo, también tienen problemas para usar el artículo definido con sustantivos abstractos incontables cuando se habla de un ejemplo específico, como ocurre en: ‘Knowledge which people get in advertising make them be in favor of plastic surgery’. Las/os estudiantes no usan el artículo definido en esta oración en la que están hablando de un conocimiento específico, es decir, el que la gente obtiene de la publicidad. También se encontró este error en el uso del artículo indeterminado a/an dado que el/la estudiante emplea “a” en lugar de “an”, siendo este último el correcto al preceder una palabra que empieza por vocal: ‘Sexuality is a human biological function such as others. We live in a open society, and social issues as sex, suicide, drugs, LGBTQ+ need to discussed’.

Además de los errores mencionados en los párrafos anteriores, las/os estudiantes tienen dificultades con la concordancia sujeto-verbo pues es bastante frecuente encontrar un sujeto plural con un verbo en singular o viceversa, es decir, un sujeto singular con un verbo en plural, como podemos ver en los ejemplos siguientes: ‘I strongly believe that lot of people is not aware of their addiction to tabacco and alcohol’, o ‘In addition, there are some other people who doesn’t identify themselves neither as a woman nor as a man, these are called “agender”’. El hecho de que algunos/as estudiantes tengan problemas con la concordancia entre sujeto y verbo nos hace pensar en las razones para ello. Por ejemplo, el uso del sustantivo *people* con el verbo en singular en lugar de en plural, que es un error muy común, se entiende porque la palabra "personas" iría seguida de tercera persona del plural. Sería la traducción de *people* como “gente” lo que afecta a este uso del singular, ya que “gente” iría seguido de tercera persona de singular.

Después de analizar los errores de los/as estudiantes, la profesora utilizó ejercicios del libro de gramática *Advanced Grammar in Use* (Hewings, 2013) en clase para que el estudiantado pudiera trabajar en los puntos gramaticales que necesitaban más dedicación. Esta práctica fue a nivel de oración; después, se esperaba que los/as estudiantes aplicaran este conocimiento al ensayo que tenían que escribir al final del semestre y a los debates de *Facebook*. La mayoría del alumnado que asistió a clase tuvo problemas con los aspectos gramaticales a los que nos hemos referido. Después de esto, se seleccionaron varios párrafos de sus ensayos y de los debates de *Facebook* para que pudieran marcar los pocos errores que aún se encontraban y para prestar atención al uso correcto de los temas gramaticales que se enfatizaron durante el semestre.

#### 4.2. Resultados del cuestionario

El cuestionario constaba de 10 preguntas (vid. Apéndice 1). Como ya se ha indicado, hubo dos preguntas dicotómicas, una para elegir varias opciones, y siete en las que se utilizó la escala Likert. En la pregunta número 1, sorprende que la mayoría del alumnado matriculado en la asignatura (92,7%) afirme no haber utilizado antes *Facebook* con fines educativos en ninguna otra asignatura, mientras que el 7,3% lo ha utilizado. Por otra parte, llama la atención que, cuando se le preguntó si era más consciente de las situaciones sociales después de participar en la preparación de la exposición oral y debate basados en un tema social (pregunta 2), el 97,3% ofrece una respuesta positiva. Las principales razones para

sustentar esta respuesta son las siguientes: a) los debates les permitieron profundizar en el tema y ser más conscientes de la situación social en debate; b) leer los comentarios de otras/os estudiantes les hizo más críticos con el tema social objeto de debate y les enseñó algo nuevo y, c) las/os estudiantes también resaltan que la información encontrada sobre el tema les ofreció diferentes puntos de vista sobre el tema social bajo análisis.

Cuando se preguntó al estudiantado sobre las principales competencias sociales que había desarrollado<sup>1</sup> más con la preparación y participación en presentaciones orales y los debates a través de *Facebook* (pregunta 3), es interesante que algunas/os estudiantes puntúan todas las competencias. El 79,3% marca cooperación seguida de comunicación (78%). El resto de competencias son elegidas por un menor porcentaje de personas: liderazgo (25,6%) y resolución de conflictos (36,6%). Las respuestas a las preguntas 7 a 10 se presentan en la Tabla 2 para que sea más fácil ver el porcentaje obtenido mediante la escala Likert.

Preguntas	Escala de Likert				
	1	2	3	4	5
4. Has the use of the <i>Facebook</i> group contributed positively to improving your language knowledge?	6,1%	15,9%	34,1%	20,7%	23,2%
5. Has the use of the <i>Facebook</i> group contributed positively to improving your motivation to communicate using English?	7,3%	19,5%	31,7%	19,5%	22%
6. Has the use of the <i>Facebook</i> group contributed positively to improving your knowledge about social topics?	18,3%	15,9%	26,8%	22%	17,1%
7. Has the participation in the <i>Facebook</i> group contributed to improve your writing fluency?	9,8%	15,9%	32,9%	17,1%	24,4%
8. Could <i>Facebook</i> be considered as an effective supplementary learning platform to practice writing in English?	12,2%	18,3%	35,4%	18,3%	18,3%
9. Could <i>Facebook</i> be considered as an effective supplementary learning platform to read in English?	15,9%	17,1%	30,5%	18,3%	18,3%
10. Could <i>Facebook</i> be considered as an effective supplementary learning platform to overcome language mistakes?	9,8%	15,9%	36,6%	22%	15,9%

Table 2. Respuestas del alumnado a las preguntas 4-10.

*Fuente:* Elaboración propia.

En la pregunta 4, cuando se preguntó al estudiantado si los debates en *Facebook* habían contribuido positivamente a mejorar diferentes aspectos como su conocimiento del idioma, su motivación para comunicarse usando el inglés, su conocimiento sobre temas sociales o para practicar la escritura, la lectura y la superación de errores lingüísticos (ver Tabla 2), se observa que casi la mitad de las/os estudiantes elige el número más alto de la escala (4 y 5), alrededor de un tercio selecciona (en concreto

<sup>1</sup> Conviene precisar que se trata de competencias que ellas/os creen haber desarrollado, pero esto no indica que las hayan desarrollado realmente.

el 34,1%) el número 3 y alrededor de una cuarta parte de los estudiantes encuestados elige los números más bajos de la escala (1 y 2), en concreto el 22%.

La variedad de respuestas refleja las personalidades y estilos de aprendizaje del alumnado, lo que siempre es un factor enriquecedor en el aula de idiomas. Es interesante que, en la pregunta 8, alrededor de la misma cantidad de alumnas/os eligió el número 3 en la escala para señalar que *Facebook* es una plataforma de aprendizaje complementaria efectiva para practicar la escritura (35,4%) y leer en inglés (30,5%), lo que muestra la relación entre ambas destrezas. En este sentido, se observa que escribir en *Facebook* también se asocia a leer lo que otras/os estudiantes escriben para estar de acuerdo, en desacuerdo o para hacer referencia a algún aspecto en los debates. Además, estas dos habilidades están asociadas con hablar y escuchar porque los debates en *Facebook* siempre tienen lugar después de que las/os estudiantes hayan participado en una exposición oral cooperativa.

Por último, en la pregunta 10, el hecho de que casi el 40% del estudiantado eligiera los números 4 y 5 de la escala Likert para evaluar *Facebook* como una plataforma de aprendizaje complementaria eficaz para superar los errores lingüísticos muestra que las/os estudiantes son conscientes de la metodología utilizada por la profesora y de la eficacia de utilizar las publicaciones en *Facebook* para revisar la gramática en el aula.

## 5. DISCUSIÓN

*Facebook* es una red social que favorece la interacción entre el alumnado y fomenta la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El grupo de *Facebook* ‘*English Language V*’ es un instrumento que permite al alumnado interactuar al estar matriculado en la asignatura y profundizar en el tema social que se discute cada semana. La integración de *Facebook* como herramienta de aprendizaje complementaria en una clase de inglés puede proporcionar al estudiantado un entorno de comunicación real y natural y puede mejorar su motivación. En consecuencia, se aprende de forma activa interactuando con las/os compañeras/os y la profesora fácilmente utilizando una red social que también se utiliza para la comunicación personal.

Animar al alumnado a comunicarse a través de un debate en *Facebook* dentro y fuera del aula les ofrece muchas oportunidades para escribir en inglés sin restricciones de tiempo. Además, se promueve que los/as estudiantes aprendan y escriban a su propio ritmo, lo que promueve conceder al alumnado un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el estudiantado tímido puede tener más confianza para escribir e interactuar que cuando la interacción se realiza cara a cara en el aula porque *Facebook* es un entorno flexible al que pueden acceder de forma síncrona y asíncrona (Shih, 2011).

El grupo de *Facebook* benefició la cohesión del grupo y la creación colectiva de conocimiento porque las/os estudiantes se involucraron con el tema que se discutía semanalmente respondiendo las preguntas que el grupo que lideraba el debate había preparado, haciendo referencia a lo que otros estudiantes habían dicho en sus publicaciones en *Facebook* y también, estableciendo conexiones entre los diferentes debates. En consecuencia, se observa un aprendizaje colaborativo y una metodología participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Aunque la docente animó al estudiantado a escribir en *Facebook* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, hubo estudiantes que se negaron a hacerlo (vid. apartado 3.2 donde se indica que hay tres grupos que no participan en la experiencia), lo que implica que no aprovechan la oportunidad de usar *Facebook* para practicar la escritura. En este sentido, la profesora observó que 75 de las 78 personas que participó en *Facebook* (96,15%), obtuvo mejores resultados en el examen de escritura que las 16 personas que no habían participado en los debates semanales.

El hecho de que las presentaciones orales sean cooperativas y que el mismo grupo tenga que preparar y publicar las preguntas para el debate en *Facebook* y comentar las publicaciones de otras/os estudiantes también refuerza la colaboración entre los miembros del grupo, es decir, que *Facebook* también contribuyó al aprendizaje cooperativo. En consecuencia, la comunicación y la cooperación son competencias sociales que se promueven al participar en los debates de *Facebook*. El grupo encargado de organizar el debate en *Facebook* cada semana tenía que motivar al resto de compañeras/os a participar. Esto contribuyó a promover el liderazgo, una competencia social que las/os estudiantes necesitan para el mercado del laboral. También se potencia la lectura al leer lo que otras/os estudiantes escriben.

Los resultados del cuestionario muestran que *Facebook* es eficaz para el aprendizaje del inglés y contribuye a conectar diferentes habilidades y a mejorar la alfabetización de las/os estudiantes. Los temas sociales que enmarcan la interacción a través de *Facebook* contribuyen al desarrollo del conocimiento del idioma y las competencias sociales de los estudiantes al mismo tiempo. Es destacable que diez grupos no solo compartieron preguntas para debatir aspectos sobre el tema de la exposición oral, sino que también compartieron los enlaces a algunos videos y artículos asociados al tema. Esto demuestra que el alumnado toma la iniciativa de brindar información adicional a sus compañeras/os.

Usar *Facebook* como recurso pedagógico es un desafío para el profesorado porque tiene que aprender sobre los múltiples usos de las redes sociales en general para poder adecuarla la actividad educativa seleccionada. También es un desafío para el estudiantado porque tiene que distinguir el uso académico de *Facebook* del personal o de entretenimiento. Este reto está asociado con el uso del inglés estándar para los debates en línea, es decir, el profesorado debe asegurarse de que el alumnado evita el inglés informal o el spanglish para que la calidad del inglés en los debates en línea sea lo mejor posible. Esto resulta complejo para parte del alumnado, puesto que, aunque sea lenguaje escrito, *Facebook* es una red social en la que prima el registro informal. En este sentido, es fundamental que el profesorado insista en la importancia de revisar la escritura antes de que se publique en *Facebook*, lo que implica revisar el vocabulario, la gramática y la ortografía.

Medir el rendimiento académico de los/as estudiantes a través de *Facebook* siempre es un desafío debido a la dificultad de seleccionar los aspectos a analizar y determinar el tipo de retroalimentación que el alumnado va a recibir. En este estudio, brindar a las/os estudiantes la oportunidad de debatir sobre temas sociales tuvo un papel central, aunque la calidad de la lengua también fue importante, de ahí que se analizaran los errores gramaticales (vid. Figura 2).

## 6. CONCLUSIONES

La tecnología y las redes sociales como *Facebook* facilitan el aprendizaje a distancia efectivo en un contexto como el que vivimos hoy en día, donde una pandemia global ha desafiado las prácticas tradicionales del aula. Este artículo ha explorado el uso de *Facebook* para debates en línea en la educación superior y ha observado que los debates en *Facebook* contribuyen a forjar la interacción, las buenas relaciones entre el alumnado y a la adquisición de competencias sociales.

Usar un grupo de *Facebook* en una asignatura de inglés ofrece la oportunidad de aplicar esta red social para que el alumnado pueda aprender sobre temas sociales al mismo tiempo que practica su inglés. En este sentido, *Facebook* promueve la interacción online entre estudiantes fuera del aula, es decir, hay flexibilidad para interactuar sin tener las limitaciones de tiempo y espacio del aula. Esto puede contribuir a promover el aprendizaje autónomo y a facilitar que la lengua inglesa se construya a través de los debates cooperativas sobre temas sociales que tienen lugar cada semana.

El uso de *Facebook* en la asignatura *Lengua Inglesa V* ha llevado consigo incorporar al aula una nueva tendencia de la comunicación actual y un cambio en el modo de trabajar la escritura académica. De hecho, el alumnado puede asociar el uso de *Facebook* con su comunicación personal, lo que implica que la tarea de escritura realizada a través de *Facebook* puede resultar más motivadora que hacerlo en el aula sin utilizar ninguna red social, tal y como indican los resultados de este estudio. En este sentido, *Facebook* contribuye a motivar a escribir en inglés y promueve la interacción lingüística auténtica.

Una de las limitaciones del estudio tiene que ver con el alumnado que no tiene una cuenta de *Facebook* y no quiere crearla. En este caso se ofreció al alumnado la posibilidad de escribir sus comentarios a través de los debates que existen en el campus virtual (*UACloud*) por tratarse de la plataforma que la Universidad pone a disposición del alumnado y que puede usarse sin tener que crearse una cuenta específica. Otra de las limitaciones del estudio es evaluar las competencias sociales que el alumnado ha desarrollado mediante la experiencia didáctica presentada en este estudio. En la pregunta 3 del apéndice 1 se pide al alumnado que se autoevalúe marcando las competencias que cree haber desarrollado, y en general, el resultado coincide con la evaluación de la profesora centrada fundamentalmente en su observación en clase. Sin embargo, la adquisición de este tipo de competencias no es fácil de evaluar, por lo que es necesario seguir reflexionando sobre este aspecto en futuros estudios.

En conclusión, *Facebook* es una herramienta adecuada para estimular al alumnado a escribir en inglés al mismo tiempo que reflexiona sobre temas sociales pues permite integrar y desarrollar diferentes habilidades y competencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2

## REFERENCIAS

- Adi Kasuma, S. A. (2017). Four characteristics of Facebook activities for English language learning: A study of Malaysian university students' needs and preferences. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 155-171. <http://doi.org/10.7575/aiac.all.s.v.8n.3p.155>
- Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English Language Learning: A Literature Review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125.
- Ainin, S., Naqshbandi, M. M., Moghavvemi, S. y Jaafar, N. I. (2015). Facebook usage, socialization and academic performance. *Computers y Education*, 83, 64-73.
- Alnujaidi, S. (2017). Social Network Sites Effectiveness from EFL Students' Viewpoints. *English Language Teaching*, 10(1), 39-49.
- Alsaied, H. I. K. (2017). Perceived Effectiveness of Social Media as an English Language Learning Tool. *Arab World English Journal*, 8(1), 79-93. <http://doi.org/10.24093/awej/vol8no1.7>
- Andujar, A., y Salaberri-Ramiro, M. S. (2019). Exploring chat-based communication in the EFL class: Computer and mobile environments. *Computer Assisted Language Learning*, 1-28.
- Annamalai, N. (2016). Exploring the writing approaches in the Facebook environment. *Teaching English with Technology*, 16(1), 71-87.
- Arifah, A. (2014). *Study on the use of technology in ELT classroom: Teachers' perspective*. Tesis de Máster no publicada, Departamento de Inglés y Humanidades, BRAC University, Dhaka, Bangladesh.
- Aubry, J. (2013). Facebook - Induced Motivation Shifts in a French Online Course. *TechTrends*, 57(6), 81-87.
- Çakmak, F. (2019a). Mobile learning and mobile assisted language learning in focus. *Language and Technology*, 1(1), 30-48.
- Çakmak, F. (2019b). Social networking and language learning: Use of Instagram (IG) for evaluating oral communication skill. En A. Andujar (Ed.), *Recent tools for computer- and mobile-assisted foreign language learning* (pp. 103-131). IGI Global.
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve-González, V., Esteve-Mon, F., González-Martínez, J., y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: Una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 403-422.
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., y Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.
- Chugh, R. y Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literatura review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23, 605-616. <http://doi.org/10.1007/s10639-017-9621-2>
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Cambridge University Press.

- Cózar-Gutiérrez, R. y Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(2), 1-11. <http://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
- Daher, W. M. (2014). Students' adoption of social networks as environments for learning and teaching: The Case of the Facebook. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(8), 16-24.
- David, N., y Akcaoglu, M. (2014). Internet and Higher Education “I see smart people!”: Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. *The Internet and Higher Education*, 23, 1–8. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.05.003>
- Dweikat, K. (2016) Impact of using Facebook on improving English communication skills - The case of implementing the English language course as a model at Al-Quds Open University. *An - Najah Univ. J. Res. (Humanities)*, 30(11), 2287-2318.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., y Lampe, C. (2011). Connection strategies: Social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New Media y Society*, 13(6), 873–892.
- Fernández-Ferrer, M., y Cano, E. (2019). Experiencias de retroacción para mejorar la evaluación continuada: El uso de Twitter como tecnología emergente. *Educar*, 55(2), 437-455. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.872>
- Gallardo-López, J.A., y López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 174-189. <http://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- Gettman, H. J., y Cortijo, V. (2015). “Leave me and my Facebook alone!” Understanding college students’ relationship with Facebook and its use for academic purposes. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 1–16.
- Hewings, M. (2013). *Advanced Grammar in Use*. Cambridge University Press.
- Hutchens, J. S. y Hayes, T. (2014). Examining Facebook usage as misbehavior on perceived teacher credibility. *Education and Information Technologies*, 19(1), 5-20.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81–96.
- Ibrahim, M. (2013). *The Effect of Using Facebook on Improving Students' Writing Skills in English*. Tesis de Máster no publicada, An- Najah National University, Nablus, Palestina.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers y Education*, 58, 162-171.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N., y Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.003>
- Kukulska-Hulme, A., y Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: state of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 207-218.

- Law, K. M., Geng, S., y Li, T. (2019). Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence. *Computers y Education*, 136, 1–12.
- Li, K.-H., Lou, S.-J. Tseng, K.H. y Huang, H. C. (2013). A Preliminary Study on the Facebook-Based Learning Platform Integrated with Blended Learning Model and Flip Learning for Online Classroom Learning. *Lecture Notes in Computer Science*, 8167, 172-183.
- Lin, C. H., Warschauer, M., y Blake, R. (2016). Language learning through social networks: Perceptions and reality. *Language Learning y Technology*, 20(1), 124–147. <http://doi.org/10125/44449>
- Lomicka, L., y Lord, G. (2016). Social networking and language learning. In F. Farr, y L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 255–268). Routledge.
- Majid, A., Stapa, S., y Keong, Y. (2015). Blended scaffolding strategies through Facebook for learning and improving the writing process and writing performance. *E-BANGI*, 10(1), 31-39.
- Manca, S., y Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers and Education*, 95, 216-230. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012>
- Mariappan, L., Abu, A. G. B., y Omar, A. B. (2017). Facebooking for a more lively interaction in literature classroom. *Creative Education*, 8, 749-763. <http://doi.org/10.4236/ce.2017.85056>
- Marín-Díaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: Desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33.
- Martín del Campo Fernández-Paniagua, A. (2020). Las Redes Sociales más utilizadas: cifras y estadísticas. <https://www.iebschool.com/blog/medios-sociales-mas-utilizadas-redes-sociales/>
- Martín-Monje, E., Castrillo, M. D., y Mañana-Rodríguez, J. (2018). Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics. *Computer Assisted Language Learning*, 31(3), 251-272.
- Mazer, J.P., R.E. Murphy y C.J. Simonds (2007). I'll see you on Facebook: The effects of computermediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1–17.
- Melor, Y., y Salehi, H. (2012). The effectiveness of Facebook groups on teaching and improving writing: Students' perceptions. *International Journal of Education and Information Technologies*, 6(1), 87-96.
- Miller, R.E. (2020). College students and inappropriate social media posting: Is it a question of personality or the influence of friends? *Personality and Individual Differences*, 158, 109857. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109857>
- Newberry, C. (2020). 33 estadísticas de Facebook que todo mercadólogo debe conocer en 2020. Disponible en: <https://blog.hootsuite.com/es/estadisticas-de-facebook/>

- Pourhossein, A. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 95-106. <http://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95>
- Ru-Chu, S. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating “Facebook” and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(5), 829-845.
- Ruiz, M. y Fachinetti, V. (2018). Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria. Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 60-69.
- Rwodzi, C., De Jager, L. y Mpofu, N. (2020). The innovative use of social media for teaching English as a second language. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1), 702-708. <http://doi.org/10.4102/td.v16i1.702>
- Seaman, J., y Tinti-Kane, H. (2013). *Social media for teaching and learning*. Pearson Learning Systems.
- Shih, R.C. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(5), 829-845.
- Shraim, K. (2014). Pedagogical innovation within Facebook: A case study in tertiary education in Palestine. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 9(8), 25-44.
- Solmaz, O. (2018). A critical review of research on social networking sites in language teaching and learning. *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 315-330.
- Torgeson, K. (2006). Facebook stirs uproar over online privacy. *The Johns-Hopkins Newsletter* 9/21. <http://media.www.jhunewsletter.com>
- Vahdat, S., Gooniband Shooshtari, Z. y Mazareian, F. (2020). The impact of the Telegram on learning of collocational knowledge among Iranian EFL high school students, *Applied Linguistics Research Journal*, 2(3), 37-51.
- Vikneswaran, T., y Krish, P. (2014). Utilising social networking sites to improve writing: a case study with Chinese students in Malaysia. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 287-300.
- Vural, O. F. (2015). Positive and negative aspects of using social networks in higher education: A focus group study. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1147-1166. <http://doi.org/10.5897/err2015.21.3.44>
- We are social y Hootsuite* (2020). *Digital 2020: Global Digital Overview*. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview>

## APÉNDICE 1.

### Cuestionario sobre el uso de *Facebook* y las competencias sociales

1. Have you used *Facebook* with educational purposes in any other subject during the degree?

Yes No

2. After participating in the preparation of the oral presentation and debate on *Facebook* based on a social topic, are you more aware of social situations?

Yes No

Why?

3. Which of the following social competences have you developed more with the preparation and participation in oral presentations and the discussions through *Facebook*?

Communication

Cooperation

Leadership

Conflict solving

4. Has the use of the *Facebook* group contributed positively to improving your language knowledge? (1 is the lowest and 5 is the highest)

5. Has the use of the *Facebook* group contributed positively to improving your motivation to communicate using English? (1 is the lowest and 5 is the highest)

6. Has the use of the *Facebook* group contributed positively to improving your knowledge about social topics? (1 is the lowest and 5 is the highest)

7. Has the participation in the *Facebook* group contributed to improve your writing fluency? (1 is the lowest and 5 is the highest)

8. Could *Facebook* be considered as an effective supplementary learning platform to practice writing in English? (1 is the lowest and 5 is the highest)

9. Could *Facebook* be considered as an effective supplementary learning platform to read in English? (1 is the lowest and 5 is the highest)

10. Could *Facebook* be considered as an effective supplementary learning platform to overcome language mistakes? (1 is the lowest and 5 is the highest)

## THE USE OF QUIZLET TO ENHANCE L2 VOCABULARY ACQUISITION

### EL USO DE QUIZLET PARA MEJORAR LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO DE LA L2

Iryna Mykytka

English Studies Department, University of Alicante, Spain

#### Abstract

This study aims to improve the teaching-learning process of foreign language through Quizlet – a popular digital tool for language learning. In particular, we explore the following aspects of Quizlet use among Spanish undergraduate students learning English: the effectiveness of vocabulary retention, its impact on students' motivation and autonomous learning. The results and conclusions obtained through a questionnaire with 30 respondents point to the success of Quizlet which has contributed in a very positive way to the learning of the vocabulary seen in the course, has helped to make the course more enjoyable, fun, and attractive, thus, improving students' motivation, and has helped students to have a more active and autonomous role in their learning. According to the survey, 90% of participants indicate a desire to use this educational tool in other courses of the degree, and 97% consider that technology-enhanced language learning is the direction that teaching should take.

**Key Words:** Quizlet, CALL, MALL, English as a Foreign Language, vocabulary acquisition.

#### Resumen

Este estudio pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través de Quizlet, una herramienta digital muy popular para el aprendizaje de idiomas. En particular, se exploran los siguientes aspectos del uso de Quizlet entre estudiantes universitarios españoles que aprenden inglés: la efectividad de la retención de vocabulario, su impacto en la motivación de los estudiantes y en el aprendizaje autónomo. Los resultados y conclusiones obtenidos a través de un cuestionario con 30 participantes apuntan al éxito de Quizlet que ha contribuido de forma muy positiva al aprendizaje del vocabulario visto durante el curso, ha ayudado a que este sea más ameno, divertido y atractivo, mejorando así la motivación de los alumnos, y ha ayudado a los alumnos a tener un papel más activo y autónomo en su aprendizaje. Según la encuesta, el 90% de los participantes manifiestan su deseo de utilizar esta herramienta educativa en otras asignaturas de la carrera, y el 97% considera que el aprendizaje de idiomas potenciado por la tecnología es el rumbo que debe tomar la enseñanza.

**Palabras clave:** Quizlet, CALL, MALL, inglés como lengua extranjera, adquisición de vocabulario.

## 1. INTRODUCTION

Today the teaching-learning process of foreign languages (and other disciplines) is subject to constant updating in order to adapt to the rapidly changing society. The presence of technology in a classroom has altered and expanded the field of EFL teaching and learning. More and more teachers search for



alternatives to the traditional approaches by employing different online and mobile applications in a variety of ways aiming at making the learning more effective and also more enjoyable and autonomous.

However, the high presence of online tools available often makes it difficult for teachers to choose the most appropriate one for their learners. Not only does the growing presence of online platforms and mobile applications complicate the decision, but also the lack of scientific studies proving the effectiveness of these tools contributes to it. Thus, in the recent years, a growing number of authors dedicate themselves to studying the effectiveness of the different tools, such as Duolingo (see, e.g., Ajisoko, 2020; Karjo & Andreani, 2018), Memrise (Nuralisah & Kareviati, 2020), Anki (Khoshshima & Khosravi, 2021), among many others.

This study focuses on Quizlet, another very popular online educational platform (also available as a mobile application) that allows users (both teachers and learners) to create wordlists and their corresponding definitions or translations, and automatically generates interactive and dynamic self-study activities based on these wordlists. To date, several studies have investigated the potential benefits of using Quizlet for language acquisition, with a special interest in vocabulary development, for example with Japanese learners of EFL (e.g., Barr, 2016; Dizon, 2016), Indonesian (e.g., Setiawan & Wiedarti, 2020), Austrian (e.g., Platzer, 2020), Taiwanese (e.g., Chien, 2015), Thai (e.g., Waluyo & Bucol, 2021), Ukrainian (e.g., Chaikovska & Zbaravska, 2020; Novikova, 2019) or Vietnamese students (e.g., Nguyen et al., 2022). The present study seeks to analyze the effect of Quizlet on the vocabulary acquisition of Spanish EFL learners. In particular, it focuses on undergraduate C1 learners of the English language who are studying *Translating and Interpreting: English* at the University of Alicante. To date, a very limited number of researchers have studied the use of Quizlet on the Spanish learners of EFL, and none of them, to my knowledge, have focused on undergraduates with high proficiency in English. This paper aims to partially fill this gap and prove the effective use of Quizlet among this particular group of learners.

## 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1. CALL and MALL

The use of technology in education, and especially in language classes, is far from new. In the beginning, and not so long ago, it included the blackboard, the chalk, and the book, just to mention a few. Later came the so-called “new technologies” such as television, VCR (videocassette recorder), and computers. The embrace of audiolingual theory in the 1950s gave way to the widespread use of language laboratories in educational settings (Salaberry, 2001). Influenced by behaviorism, the laboratory was gradually surpassed in the 1960s by drill-based computer-assisted teaching, which in turn, was replaced decades later by a more intelligent, interactive, and multimedia computer-assisted language learning (CALL) (Chinnery, 2006, p. 9). More recently a new way of learning emerged – mobile-assisted language learning (MALL), expanding educational boundaries through the use of handheld mobile devices. According to Kukulska-Hulme and Shields (2008) MALL “differs from CALL in its use of personal, portable devices that enable new ways of learning, emphasizing continuity or spontaneity of access across different contexts of use” (p. 273). As Chinnery (2006) notes “technologies continue to evolve, [and] so does their propensity to shrink in size” (p. 9). Thus, Zhao (2005) provides examples of

technological devices that are used for language teaching and learning apart from computers: “PDAs, multimedia cellular phones, MP3 players, DVD players, and digital dictionaries” (p. 447). Other more recent technological devices that hold the capacity for language learning include iPads or tablets and especially smartphones, now social staples. The rise of the latter affords learners limitless opportunities, as noted by Godwin-Jones (2011): “clearly having such powerful devices available anytime, anyplace provides tremendous opportunities for educational use” (p. 3).

The effectiveness of CALL and MALL in language learning has been widely supported both theoretically and empirically. For example, learners’ positive attitudes towards CALL were explored by Al-Jarf (2007) and Altiner (2011), while an updated literature review on CALL can be found in Chen et al. (2021) or Lim and Aryadoust (2021). In the case of MALL, we could mention studies on particular applications such as Yudhiantara and Saehu (2017) who analyzed students’ use of the English Monolingual Dictionary (EMD) application, or Ajisoko (2020) who focused on Duolingo, or literature reviews such as Duman et al., (2015), Cakmak (2019), Arvanitis and Krystalli (2021) who comprehensively reviewed MALL-related research.

Regarding L2 vocabulary acquisition in a computer-assisted environment, it has also attracted a great deal of attention, taking into account that mastery of vocabulary is essential in the process of any language learning. Some researchers (e.g., Ma, 2007, 2013; Ma & Kelly, 2006) have even proposed the concept of “computer assisted vocabulary learning” (CAVL) to be developed into a distinctive sub-domain of CALL. A number of studies have been carried out to investigate efficiency in vocabulary learning. As a result, there are different methods to learn vocabulary by using technology. One prominent computer-based practice to learn vocabulary is through the use of digital flashcards (Basoglu & Akdemir, 2010; Oberg, 2011). Another popular method in the literature is vocabulary learning through the use of annotations (AbuSeileek, 2008; Abraham, 2008; Chun & Plass, 1997; Yun, 2011). Related to the latter, Ajabshir and Sadeghi (2019) note that in L2 vocabulary acquisition computer-mediated annotations or glosses, such as L1 translations, L2 definitions, exemplifications, visuals, or a combination of them, “have the potentiality of assisting learners in an adaptive, autonomous, and individualized context” (p. 71). Finally, multimedia is also used to teach and learn vocabulary (Kayaoglu et al., 2011; Schmitt, 2000).

The efficiency of technology in vocabulary gains has been widely proven (e.g., Chiu, 2013; Mirzaei et al., 2016; Tsai, 2019; Wang, 2016). Noteworthy is the study by Chiu (2013), who employed meta-analysis to investigate findings from different studies on the effectiveness of L2 vocabulary instruction and found that overall computer-assisted language learning in L2 vocabulary was proved to have positive effects. The author also enumerated four important moderators of vocabulary learning in CALL: “treatment duration, educational level of participants, game-based learning and the instruction of the teacher” (Chiu, 2013, p. 54). The first finding was that learners who received CALL learning over a shorter period of time (less than a month) had better results than those who were exposed to CALL treatment for longer periods (more than a month), which may be justified by the fact that students are initially more engaged in the uses of new technologies and may feel bored afterward. Secondly, CALL proved to be more beneficial for students at high educational levels (e.g., high school or university level) compared with elementary levels. Third, the analysis shows that vocabulary learning via CALL without

games performed better than with the aid of games. Finally, autonomous student-centered learning yielded better results than teacher-led instruction.

Other research also linked CALL's and/or MALL's favorable benefits to students' positive attitudes and motivation (e.g., Adara & Haqiyah, 2021). Additionally, authors found students to be active autonomous learners with technology, giving them more control over their learning (e.g., Howlett & Zainee, 2019; Pham et al., 2021). Finally, some studies intended to compare the effectiveness of CALL and MALL; for example, Katemba (2019) studied the difference in vocabulary learning between students who were taught through CALL and those taught through MALL and found both were effective methods for teaching vocabulary.

There are, however, authors that oppose technology-driven pedagogy, as for example Salaberry (2001), who claims that, despite its revolutionary character, no modern technology (e.g., television, radio, or the personal computer) has provided the same pedagogical benefits as conventional second language training, or Beatty (2013) who cautions that "teachers should be careful about spending time and money in untested technologies" (p. 72). Others (e.g., Chinnery, 2006, p. 9) warn that the incorporation of computers or smartphones *per se* does not necessarily mean better vocabulary acquisition, and remind us that technologies are instructional tools and not instructors and the effectiveness of such tools in language teaching/learning requires a thoughtful application.

Nowadays, technology is an integral part of students' daily lives and is widely used across the world. Numerous researchers have shown that technology can be effective in the teaching-learning process. Despite the great amount of literature available on the topic, more studies are needed to arrive at a more robust picture of the role of technology in language instruction, for instance focusing on the different tools that exist such as Quizlet—the object of study here. As Gimeno-Sanz (2016) pointed out "as long as technology continues to evolve and new gadgets appear on the market, there will always be a place for CALL developers and authors to find the optimum way of pedagogically exploiting those for-ever emerging technological developments" (p. 1109).

## 2.2. Quizlet in EFL classroom

To date, several studies have investigated the benefits of using Quizlet in the teaching-learning process of foreign languages. Taking into account that Quizlet is a relatively new tool, many of these studies are very recent and still limited in number. For example, Quizlet has been proven to influence positively students' motivation towards learning foreign languages. It is a well-known fact that students' motivation is essential in the learning process (Masgoret & Gardner, 2003), as it gets the learner involved in the learning activity, making it more enjoyable. Thus, Setiawan and Wiedarti (2020) found that by using Quizlet, students felt more enthusiastic, did not get bored easily, and as a result showed high interest towards learning through this tool. Similarly, Anjaniputra and Salsabila (2018) have proved that Quizlet provided a new and enjoyable way of language learning for students, compared to the traditional and old-fashioned way of memorizing new words.

Some researchers have also examined how Quizlet fosters students' autonomy. Besides motivation, active learning is required from students. Quizlet seems to engage students and make them protagonists of their learning. Authors agree that the design of Quizlet is appropriate for autonomous learners (Sanosi,

2018). According to Korlu and Mede (2018), Quizlet makes learners more self-governing in the learning process. Anjaniputra and Salsabila (2018) proved that Quizlet fosters not only learners' autonomy, but also persistence, focus, attention, as well as engagement. Also, Bueno-Alastuey and Nemeth (2020) found that Quizlet yields cooperation among students when creating their own study sets and making them active participants in their learning. Nevertheless, as Cunningham (2017) adds, only with proper instruction can learners become autonomous users who can fully utilize this platform for their language learning objectives. Instructors must assist students in defining these objectives and matching them with appropriate resources and training in order to attain their objectives. Contrary to these studies, Kalecky (2016) found that Quizlet had no positive effect on students' autonomy in the context of a low-performing school. Even though students enjoyed using Quizlet in the classroom, it did not motivate them to study more frequently in their spare time and to create their own sets, and they preferred teacher-created sets because they were more consistent and accurate. This goes in line with the observation by Chiu (2013) mentioned earlier in section 2.1 who found that CALL proved to be more beneficial for students at high educational levels compared with elementary levels.

### *2.3. Quizlet and vocabulary acquisition*

The vast majority of studies on Quizlet so far have focused on the effect of Quizlet on vocabulary acquisition (see e.g., Anjaniputra & Salsabila, 2018; Barr, 2016; Bueno-Alastuey & Nemeth, 2020; Chaikovska & Zbaravska, 2020; Chien, 2015; Dizon, 2016; Dreyer, 2014; Nguyen et al., 2022; Platzer, 2020; Sanosi, 2018). Thus, there are studies on the benefits of Quizlet on vocabulary acquisition at tertiary level (e.g., Anjaniputra & Salsabila, 2018; Dizon, 2016; Nguyen et al., 2022; Platzer, 2020) and secondary level (e.g., Cinar & Ari, 2019), on low-proficiency (e.g., Sanosi, 2018) and high-proficiency students (e.g., Bueno-Alastuey & Nemeth, 2020). There are also studies from different countries, as mentioned in the introduction, which focus on students learning not only English but also other foreign languages, for instance, Russian (e.g., Ismailova & Bondareva, 2018) or Chinese (e.g., Lam et al., 2018). Therefore, many focus on vocabulary acquisition and very few scholars have devoted themselves to investigating the effect of Quizlet on other skills: for example, James (2016) examined how Quizlet (and other tools) affected teaching academic writing and Yuliyanto and Fitriyati (2019) studied how Quizlet boosts students' interest in learning grammar.

Regarding the use of Quizlet by Spanish learners of EFL, the number of studies is especially limited. For instance, Montaner-Villalba (2019) examined A2 learners of English at a state secondary school in Valencia and concluded that they improved significantly their level of EFL vocabulary thanks to Quizlet. Bueno-Alastuey and Nemeth (2020) analyzed and compared how student-created Quizlet flashcards and podcasts affect vocabulary retention among adult students enrolled in a face-to-face C1 course at an Official Language School and found both methods were effective techniques for vocabulary acquisition. Bellés-Fortuño and Martínez-Hernández (2019) focused on the acquisition of specialized vocabulary among undergraduate Psychology students with Quizlet, Wordcloud, and Socrative. As a result, there is a clear need for further research on the topic. This paper intends to contribute by focusing exclusively on Quizlet among high proficiency undergraduate Spanish students of EFL.

### 3. METHODOLOGY

#### 3.1. *The aim of the study*

This study mainly aims to check the effectiveness of Quizlet when learning L2 vocabulary by analyzing Spanish undergraduate EFL students' perceptions of this tool. It also intends to find if Quizlet can improve students' motivation and autonomy when learning foreign languages. Finally, it analyses the students' perceptions of Quizlet as a tool, i.e., its features, activities, etc.

#### 3.2. *Participants and the context*

This research was carried out among 30 first-year students of the course called Language B1: English, who were studying the Degree in Translation and Interpreting (English-Spanish) at the University of Alicante (Spain) in the academic year 2021/22. Although initially the number of the sample was significantly higher – 72 students were enrolled in the course, only 30 participated in the questionnaire at the end of this learning experience. The learners had an upper-intermediate level of English (B2), aiming to achieve an advanced level of English (C1) during the course. Regarding the age, it was a group of teenagers around 20 years old very much accustomed to new technologies and the use of laptops and smartphones.

#### 3.3. *Design and procedure*

The first step was creating the study sets on Quizlet. In total 5 study sets with 205 flashcards were created for this research corresponding to units 1-5 from the coursebook – Headway Advanced – used during the course (see Table 1). The next step consisted in creating “a class” on Quizlet in which the study sets were shared with students. Students were sent a link to the class “Lengua B1: Inglés” so they could join it and have access to the study sets. A total of 56 students out of 72 enrolled in the course, joined the class on Quizlet. Once the students joined the class, access to the prepared sets was open.

Study set's name	n° of flashcards	Link
Headway Advanced (Vocabulary Unit 1) English-Spanish	50	<a href="https://quizlet.com/es/630214209/headway-advanced-vocabulary-unit-1-english-spanish-flash-cards/">https://quizlet.com/es/630214209/headway-advanced-vocabulary-unit-1-english-spanish-flash-cards/</a>
Headway Advanced (Vocabulary Unit 2) English-Spanish	51	<a href="https://quizlet.com/es/631727529/headway-advanced-vocabulary-unit-2-english-spanish-flash-cards/">https://quizlet.com/es/631727529/headway-advanced-vocabulary-unit-2-english-spanish-flash-cards/</a>
Headway Advanced (Vocabulary Unit 3) English-Spanish	63	<a href="https://quizlet.com/es/636262674/headway-advanced-vocabulary-unit-3-english-spanish-flash-cards/">https://quizlet.com/es/636262674/headway-advanced-vocabulary-unit-3-english-spanish-flash-cards/</a>
Headway Advanced (Vocabulary Unit 4) English-Spanish	16	<a href="https://quizlet.com/es/640413687/headway-advanced-vocabulary-unit-4-english-spanish-flash-cards/">https://quizlet.com/es/640413687/headway-advanced-vocabulary-unit-4-english-spanish-flash-cards/</a>
Headway Advanced (Vocabulary Unit 5) English-Spanish	25	<a href="https://quizlet.com/es/647514566/headway-advanced-vocabulary-unit-5-english-spanish-flash-cards/">https://quizlet.com/es/647514566/headway-advanced-vocabulary-unit-5-english-spanish-flash-cards/</a>
Total	205	

Table 1. Study sets used in this research.

The research lasted for 7 weeks, from November the 5<sup>th</sup> to December the 17<sup>th</sup> of 2021 with one two-hour session per week, in total 7 sessions, plus the autonomous learning of each student. During the first session, Quizlet was introduced and activities were explained. Students registered on the platform, some of them downloaded the application and started to get accustomed to Quizlet. During the following 5 sessions, mainly “Live” activity was carried out, both in groups and individually. Students studied the vocabulary autonomously before each class while in class the aim was to revise it by means of gamification and collaboration, as this activity consists in competing in teams or individually. In the last session, an online questionnaire was administered to students. It was also shared in Moodle so that those students who were absent that day could respond.

Session	Date	Task
Session 1	November 5 <sup>th</sup> of 2021	Introduction to Quizlet
Session 2	November 12 <sup>th</sup> of 2021	Unit 1
Session 3	November 19 <sup>th</sup> of 2021	Unit 2
Session 4	November 26 <sup>th</sup> of 2021	Unit 3
Session 5	December 3 <sup>rd</sup> of 2021	Unit 4
Session 6	December 10 <sup>th</sup> of 2021	Unit 5
Session 7	December 17 <sup>th</sup> of 2021	Assessment of Quizlet

Table 2. Schedule of the research.

### 3.4. Data collection tools

The quantitative data were collected from a 17-item online [questionnaire](#). The items were based on a 5-point Likert scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5), multiple-choice questions, and a few open questions. The survey was administered via Google Forms. Students were informed that their participation was voluntary and that completion of the questionnaire or lack would not affect their grades. They were also told the results would remain anonymous. The data were then analyzed. Microsoft Excel was used to calculate the means obtained from Likert-scale questions.

## 4. FINDINGS AND DISCUSSION

First, it should be noted the majority of students in this study did not know what Quizlet was before the experiment: 63.3% compared to 36.7% who were familiar with the tool. This is surprising, especially taking into account that in some countries such as the United States, Quizlet is very popular among learners as 2 out of 3 high school students use Quizlet (<https://quizlet.com/mission>). Considering that the participants in this study were freshmen, who have just finished high school, this appears to suggest that Quizlet is not well-known among this group of learners in Spain. When asked if they knew other similar tools, some of them mentioned Kahoot, Duolingo, Quizizz, or Anki, the rest left the question blank. This is also noteworthy as, despite the great number of tools available for language learning, it seems that a few learners actually make use of them, suggesting not only the lack of initiative by the

learners but also the apparent lack of interest by the high-school teachers towards the introduction of new technologies in the teaching process. However, it should be noted that once engaged, learners seemed to actively use the tool: 33.3% claim to have done all the activities proposed through Quizlet, 43.3% – almost all, while only 23.3% did some of the activities. This suggests that at that age students may not be autonomous enough and may need a boost from (language) instructors in order to use the new technologies for learning.

Regarding the research questions of this study, the results suggest that the learners had very positive views toward the use of Quizlet in the EFL classroom. Table 3 below illustrates some of these results. As can be observed all items scored above 4 out of 5, which is quite significant. Thus, the item “Quizlet helped to improve my English vocabulary” got the second highest score (M=4.6), together with the item “Quizlet helped me to have a more active role in my learning”. Similarly, items “I found Quizlet useful for my autonomous learning” and “Quizlet made the subject more enjoyable, fun, and attractive” scored 4.5 points, very close to the previous two items. These results are in congruence with other studies (e.g., Anjaniputra & Salsabila, 2018; Barr, 2016; Bueno-Alastuey & Nemeth, 2020; Chien, 2015; Dizon, 2016; Nguyen et al., 2022; Platzer, 2020; Setiawan & Wiedarti, 2020) showing that the use of the Quizlet application in Technology Assisted Language Learning has a positive impact in improving students’ vocabulary acquisition while also fostering students’ autonomy and motivation.

Item	Mean score
Quizlet is easy to use.	4.7
I liked the possibility that Quizlet offers to participate in challenges.	4.7
Quizlet helped to improve my English vocabulary.	4.6
Quizlet helped me to have a more active role in my learning.	4.6
I found Quizlet useful for my autonomous learning.	4.5
Quizlet made the subject more enjoyable, fun, and attractive.	4.5
I found the possibility to track my progress useful.	4.2

Table 3. Students’ opinion of Quizlet

The items that scored the highest were “Quizlet is easy to use” and “I liked the possibility that Quizlet offers to participate in challenges” both with 4.7 points out of 5. This suggests two relevant ideas: 1) that the simple and clear design of such tools is essential for engaging learners, and 2) the gamification element is very much liked by the learners and should not be underestimated.

With regard to the activities, the one that scored the highest (M=4.7) was the in-class activity called Live (see Table 4), which involved competing, either in groups or individually, highlighting once again the relevance of gamification in the learning process. Although it is difficult to say that this activity alone improved students’ knowledge of English, what is clearer is that it made classes more fun and enjoyable, thus, improving their motivation. When asked whether they preferred group challenges or individual competitions, 53.3% replied they preferred the former, 17.7% favored the latter, and 30%

liked both. Respondents also highly appreciated the simplicity of doing the challenges by joining with a PIN or QR code.

Activity	Mean score
Learn	4.3
Write	3.9
Spell	3.6
Test	4.2
Match	4
Gravity	3.4
Live	4.7

Table 4. Students' opinion of the activities on Quizlet

Among individual activities (those intended for self-study) Learn (M=4.3) and Test (M=4.2) received the best scores from students. Write and Spell were favored less by the respondents with the respective means of 3.9 and 3.6 points. Surprisingly the games – Match and Gravity – did not score as high as expected with 4 points the former and 3.4 the latter. The explanation for this might be the one provided by Chiu (2013, p. 54) – that vocabulary acquisition has traditionally been exam-oriented and drill-driven, making learning vocabulary through games inefficient. As mentioned before, Chiu (2013, p. 54) found that vocabulary learning via CALL without games performed better than with the aid of games. Finally, Flashcards has not been assessed as it is not an actual activity requiring no cognitive effort from learners, but it consists in listing students the terms they are supposed to learn and their translations to Spanish (in this case).

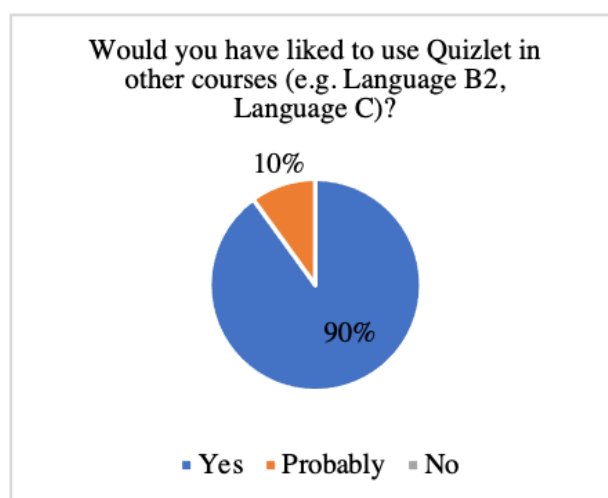


Figure 1. Use of Quizlet in other courses



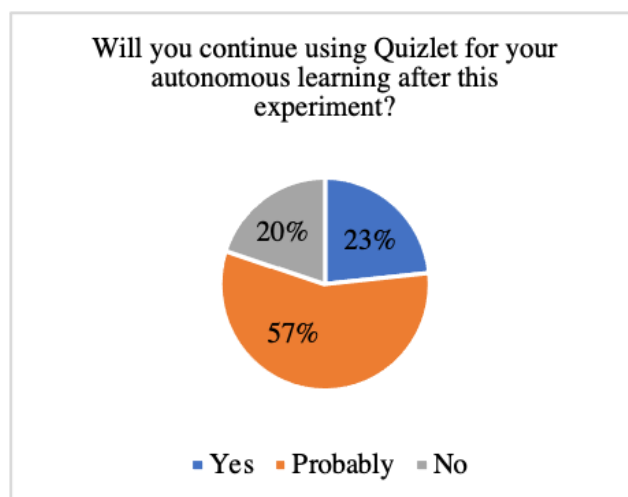


Figure 2. Future use of Quizlet

To conclude, the learners in the study indicated that they would have liked to use Quizlet in other language courses in the degree, such as Language B2 or Language C (see Figure 4). 23% of them replied they will continue using Quizlet in the future for their autonomous learning, 57% were not sure, and 20% said no (see Figure 5). Yet, when asked about the general satisfaction with this tool, the majority were highly satisfied (M=4.4 out of 5) and agreed (96.7%) that the introduction of new technologies in the teaching-learning process is the direction we should take.

## 5. CONCLUSION

This study has shown that the use of technology, in particular the digital tool called Quizlet, was highly favored by the Spanish undergraduate learners of EFL. Participants in his study felt that by using Quizlet their vocabulary knowledge improved, they felt more motivated and more autonomous learners. Quizlet made them feel responsible for their own learning and has proved to foster interaction and participation allowing learning to be carried out in an entertaining and attractive way. All the activities on Quizlet were viewed very positively by the respondents, although the one that scored the highest was Live (M=4.7 out of 5), which consists in competing either in groups or individually, suggesting that gamification plays a special role in the teaching-learning process. The one that scored the lowest was the game Gravity (M=3.4), suggesting that students prefer more traditional drill-driven activities, such as Match (M=4), Test (M=4.2), or Learn (M=4.3).

In general students were highly satisfied with the tool (M=4.4) and indicated (1) they would like to use it in other subjects of the degree, (2) will continue using it for their autonomous learning, (3) that the introduction of such tools in the teaching-learning process is the direction we should take. Without a doubt, we are facing a very useful tool for teaching EFL.

## Acknowledgements

The present research was funded by the “Programa de Redes-I3CE de investigación en docencia universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2021-22)”.

## REFERENCES

- Abraham, L. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: a meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21, 199–226. <https://doi.org/10.1080/09588220802090246>
- AbuSeileek, A. F. M. (2008). Hypermedia annotation presentation: learners' preferences and effect on EFL reading comprehension and vocabulary acquisition. *CALICO Journal*, 25, 260-275.
- Adara, R. A., & Haqiyah, A. (2021). Improving Indonesian EFL learners' motivation through computer assisted learning (CALL). *Journal of English Language Studies*, 6(1), 110-121. <http://dx.doi.org/10.30870/jels.v6i1.9119>
- Ajabshir, Z. F., & Sadeghi, K. (2019). The impact of asynchronous Computer-Mediated Instruction (CAI) on EFL learners' vocabulary uptake across different proficiency levels. *Teaching English with Technology*, 19(3), 68-89.
- Ajisoko, P. (2020). The use of Duolingo apps to improve English vocabulary learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(7), 149-155.
- Al-Jarf, R. (2007). Teaching vocabulary to EFL college students online. *CALL-EJ*, 8(2), 1-16.
- Altiner, C. (2011). Integrating a Computer-Based Flashcard Program into academic vocabulary learning. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University.
- Anjaniputra, A. G., & Salsabila, V. A. (2018). The merits of Quizlet for vocabulary learning at tertiary level. *Indonesian EFL Journal*, 4(2), 1-11.
- Arvanitis, P., & Krystalli, P. (2021). Mobile assisted language learning (MALL): trends from 2010 to 2020 using text analysis techniques. *European Journal of Education*, 4(1), 13-22. <https://doi.org/10.26417/461iaw87u>
- Barr, B. W. B. (2016). Checking the effectiveness of Quizlet as a tool for vocabulary learning. *The Center of EFL Journal*, 1(2), 36–48. [https://doi.org/10.15045/ELF\\_0020104](https://doi.org/10.15045/ELF_0020104).
- Basoglu, E. B., & Akdemir, O. (2010). A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: using mobile phones and flash cards. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9, 1-7.
- Beatty, K. (2013). *Teaching & researching: c omputer-assisted language learning*. Routledge.
- Bellés-Fortuño, B., & Martínez-Hernández, A. I. (2019). English in the healthcare setting: the use of Wordcloud and Quizlet with psychological pathologies. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of EDULEARN19 Conference* (pp. 5263-5271). IATED Academy.
- Bueno-Alastuey, M. C., & Nemeth, K. (2020). Quizlet and podcasts: effects on vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 33, 1-30. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1802601>
- Cakmak, F. (2019). Mobile learning and mobile assisted language learning in focus. *Language and Technology*, 1(1), 30-48.
- Chaikovska, O., & Zbaravska, L. (2020). The efficiency of Quizlet-based EFL vocabulary learning in preparing undergraduates for state English exam. *Advanced Education* 14, 84-90. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.197808>

- Chen, X., Zou, D., Xie, H. R., & Su, F. (2021). Twenty-five years of computer-assisted language learning: a topic modeling analysis. *Language Learning & Technology*, 25(3), 151-185.
- Chien, C.W. (2015). Analysis the effectiveness of three online vocabulary flashcard websites on L2 learners' level of lexical knowledge. *English Language Teacher*, 8(5), 111–121. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n5p111>
- Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Chiu, Y. H. (2013). Computer-assisted second language vocabulary instruction: a meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 52-56. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01342.x>
- Chun, D. & Plass, J. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, 1(1) 60-81.
- Cinar, I., & Ari, A. (2019). The effects of Quizlet on secondary school students' vocabulary learning and attitudes towards English. *Asian Journal of Instruction*, 7(2), 60-73.
- Cunningham, K. J. (2017). Quizlet for learner training and autonomy. In P. Hubbard & S. Ioannou-Georgiou (Eds.), *Teaching English Reflectively with Technology* (pp. 123-136). IATEFL Learning Technologies Special Interest Group.
- Dizon, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, 16(2), 40-56.
- Dreyer, J. (2014). The effect of computer-based self-access learning on weekly vocabulary test scores. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(3), 217-234.
- Duman, G., Orhon, G., & Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL*, 27(2), 197-216. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000287>
- Gimeno-Sanz, A. (2016). Moving a step further from “integrative CALL”. What’s to come? *Computer Assisted Language Learning*, 29(6), 1102-1115. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1103271>
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.
- Howlett, G., & Zainee, W. (2019). 21st century learning skills and autonomy: students' perceptions of mobile devices in the Thai EFL context. *Teaching English with Technology*, 19(1), 72-85.
- Ismailova, K. E., & Bondareva, O. V. (2018). Learning the vocabulary of Russian as a foreign language within the elementary level through Quizlet. com. *XLinguae*, 11(3), 86-95. <https://doi.org/86.10.18355/XL.2018.11.03.08>
- James, J. (2016). ICT integration in academic writing: an experiment in blended learning. *Arab World English Journal*, 7(3), 336-355. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2859282>
- Kalecky, R. (2016). Quizlet vs. vocabulary notebook: the impact of different methods of storing and revising vocabulary on students' progress, retention and autonomy. Unpublished Master's thesis, Masaryk University.

- Karjo, C. H., & Andreani, W. (2018). Learning foreign languages with Duolingo and Memrise. In *Proceedings of the 2018 International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 109-112). Association for Computing Machinery.
- Katamba, C. V. (2019). Students' vocabulary enhancement at grade 10: A comparative study using CALL & MALL in Indonesia. *CALL-EJ*, 20(1), 87-114.
- Kayaoglu, M. N., Dag Akbas, R., & Ozturk, Z. (2011). A small-scale experimental study: using animations to learn vocabulary. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10, 24-30.
- Khoshsima, H., & Khosravi, M. (2021). Vocabulary retention of EFL learners through the application of ANKI, WhatsApp and Traditional Method. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 6(4), 77-98. <http://dx.doi.org/10.22034/EFL.2022.325424.1136>
- Korlu, H., & Mede, E. (2018). Autonomy in vocabulary learning of Turkish EFL learners. *The EUROCALL Review*, 26(2), 58-70.
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(03), 271-289. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Lam, E. T., Wang, L. C. C., & Zhao, X. W. (2018). Students' perception of Quizlet as a Chinese learning tool: a preliminary study. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 10(1-2), 128-136.
- Lim, M. H., & Aryadoust, V. (2021). A scientometric review of research trends in computer-assisted language learning (1977–2020). *Computer Assisted Language Learning*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1892768>
- Ma, Q. (2007). From monitoring users to controlling user actions: a new perspective on the user-centred approach to CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 20(4), 297-321. <https://doi.org/10.1080/09588220701745783>
- Ma, Q. (2013). Computer assisted vocabulary learning: framework and tracking users' data. *CALICO Journal*, 30, 230-243.
- Ma, Q., & Kelly, P. (2006). Computer assisted vocabulary learning: design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 15-45. <https://doi.org/10.1080/09588220600803998>
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227>
- Mirzaei, A., Rahimi Domakani, M., & Rahimi, S. (2016). Computerized lexis-based instruction in EFL classrooms: using multi-purpose LexisBOARD to teach L2 vocabulary. *ReCALL*, 28(1), 22-43. <https://doi.org/10.1017/S0958344015000129>
- Montaner-Villalba, S. (2019). The use of Quizlet to enhance vocabulary in the English language classroom. In F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley & S. Thouëсны (Eds.), *CALL and complexity—short papers from EUROCALL* (pp. 304-309). Research-Publishing.net.
- Nguyen, T. T., Nguyen, D. T., Nguyen, D. L. Q. K., Mai, H. H., & Le, T. T. X. (2022). Quizlet as a tool for enhancing autonomous learning of English vocabulary. *AsiaCALL Online Journal*, 13(1), 150-165. <https://doi.org/10.54855/acoj221319>

- Novikova, Y. (2019). Using the online Quizlet application to master lexical material while learning a foreign language. *Journal of Kharkiv National Automobile and Highway University*, 87, 132-132.
- Nuralisah, A. S., & Kareviati, E. (2020). The effectiveness of using Memrise application in teaching vocabulary. *Professional Journal of English Education*, 3(4), 494-500.
- Oberg, A. (2011). Comparison of the effectiveness of a CALL-based approach and a card-based approach to vocabulary acquisition and retention. *CALICO Journal*, 29, 118-144.
- Pham, L. L. N., Nguyen, H. T., & Le, V. T. K. (2021). Triggering students' learning autonomy using the combination of m-learning and gamification: a case study at Nguyen Tat Thanh University. *Teaching English with Technology*, 21(2), 66-91.
- Platzer, H. (2020). The role of Quizlet in vocabulary acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 17(2), 421-438.
- Salaberry, M. R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: a retrospective. *The Modern Language Journal*, 85(1), 39-56. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00096>
- Sanosi, A. B. (2018). The effect of Quizlet on vocabulary acquisition. *Asian Journal of Education and e-learning*, 6(4), 71-77.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Setiawan, M. R., & Wiedarti, P. (2020). The effectiveness of Quizlet application towards students' motivation in learning vocabulary. *Studies in English Language and Education*, 7(1), 83-95.
- Tsai, K. J. (2019). Corpora and dictionaries as learning aids: inductive versus deductive approaches to constructing vocabulary knowledge. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 805-826. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527366>
- Waluyo, B., & Bucol, J. L. (2021). The impact of gamified vocabulary learning using Quizlet on low-proficiency students. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(1), 164-185.
- Wang, Y. H. (2016). Promoting contextual vocabulary learning through an adaptive computer-assisted EFL reading system. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(4), 291-303. <https://doi.org/10.1111/jcal.12132>
- Yudhiantara, R. A., & Saehu, A. (2017). Mobile-assisted language learning (MALL) in Indonesian Islamic higher education. *IJELTAL*, 2(1), 21-31.
- Yuliyanto, Y., & Fitriyati, N. R. (2019). Boosting students' interest in learning grammar by using Quizlet. In *Proceeding of the 2nd International Conference on Language, Literature and Teaching* (pp. 118-121).
- Yun, J. (2011). The effects of hypertext glosses on L2 vocabulary acquisition: a meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 24, 39-58. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.523285>
- Zhao, Y. (2005). The future of research in technology and second language education. In Y. Zhao (Ed.), *Research in technology and second language learning: developments and directions* (pp. 445-457). Information Age Publishing, Inc.

## LA OLA COREANA COMO RECURSO DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE

### THE KOREAN WAVE AS A RESOURCE FOR INTERCULTURAL MEDIATION IN THE SFL CLASSROOM

Isabel Cristina Alfonso de Tovar

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

#### Resumen

La mediación intercultural sigue siendo una asignatura pendiente en muchas aulas de ELE, sobre todo, en grupos meta con perfiles lingüísticos y culturales muy distantes del español. Para ello, se hace necesario innovar para promover el acercamiento y el intercambio entre la cultura de origen y la meta. En este sentido, esta investigación tiene como objetivo valorar la Ola coreana o *Hayllu* como recurso que facilite la mediación intercultural en el aula de ELE. Desde el punto de vista metodológico, se ha realizado una revisión teórica de los elementos fundamentales que sustentan esta investigación: el perfil del estudiante surcoreano, la presencia y evolución del español en Corea del Sur, así como, la mediación intercultural. Asimismo, se describe el fenómeno cultural y mediático conocido como Ola coreana y cómo ha generado producciones audiovisuales de impacto y que, poco a poco, ha despertado el interés de los jóvenes surcoreanos por la lengua y cultura hispanas. En conclusión, esta investigación intenta contribuir con la didáctica de ELE, específicamente, para un grupo meta que posee un perfil muy particular. Para ello, apuesta por la innovación y la inclusión de recursos novedosos y atractivos que, como se ha demostrado, pueden adaptarse a un diseño metodológico y didáctico enriquecedor para el desarrollo de competencias en el aula de ELE.

**Palabras clave:** Ola coreana, mediación intercultural, ELE, aprendientes surcoreanos.

#### Abstract

Intercultural mediation is still a pending subject in many SFL classrooms, especially in target groups with linguistic and cultural profiles that are very different from Spanish. For this reason, it is necessary to innovate in order to promote rapprochement and exchange between the culture of origin and the target culture. In this sense, the aim of this research is to evaluate the Korean Wave or *Hayllu* as a resource that facilitates intercultural mediation in the SFL classroom. From the methodological point of view, a theoretical review of the fundamental elements that support this research has been carried out: the profile of the South Korean student, the presence and evolution of Spanish in South Korea, as well as intercultural mediation. It also describes the cultural and media phenomenon known as the Korean Wave and how it has generated audiovisual productions that have had an impact and that, little by little, have awakened the interest of young South Koreans in Spanish language and culture. In conclusion, this research aims to contribute to the teaching of Spanish as a foreign language, specifically for a target group with a very particular profile. To this end, it is committed to innovation and the inclusion of novel and attractive resources which, as has been demonstrated, can be adapted to an enriching methodological and didactic design for the development of competences in the SFL classroom.

**Key Words:** Korean wave, Intercultural mediation, SFL, South Korean learners.

## 1. INTRODUCCIÓN

La cultura en el aula de ELE es un elemento clave para el desarrollo de la competencia comunicativa y la intercultural, pero no basta solo con incluir contenidos culturales propios de la cultura meta para alcanzar el objetivo, por el contrario, se ha de enfocar desde la mediación. Si centramos la atención en las aulas de ELE asiáticas específicamente la surcoreana, se percibe el predominio de lo lingüístico ante lo cultural, es decir, se concibe la cultura como contenido complementario.

Asimismo, el perfil confuciano del estudiante surcoreano está marcado por su rechazo a una participación activa, el silencio y el miedo a “perder la cara” es decir, desprestigiar su imagen; sin embargo, los profesores nativos de ELE, que trabajan con estos grupos, están apostando por una metodología comunicativa en un ambiente distendido y relajado en que, además, se entienda el error como parte del aprendizaje (Mendoza Puertas, 2017), pero, para ello, requieren recursos que se adapten a sus intereses y que, además, favorezcan el acercamiento entre la cultura de origen y la meta.

Por otra parte, la Ola coreana o *Hallyu* se ha convertido en un fenómeno mundial y ha logrado el encuentro entre la cultura coreana y la hispana en su intento de garantizar su expansión y difusión tanto en España como en Hispanoamérica, es decir, la *Hallyu* se ha convertido en sinónimo de una “sólida distribución, consumo y de altos índices de recepción favorable de la cultura popular coreana en Asia, y en el resto del mundo” (Zarco, 2018, p. 83). Son muchos los recursos mediáticos producidos en Corea del Sur que se acercan a la cultura hispana, lo que ha generado mucha curiosidad y aceptación en la población en general, pero, sobre todo, en los jóvenes que idealizan a representantes del K-pop y de doramas. Específicamente, la sociedad surcoreana está recibiendo a través de las producciones del K-pop como de otros productos audiovisuales (vídeos *Youtube*, series, películas, realitys show, etc.) mucha información sobre la cultura hispana, lo que ha traído como consecuencia el incremento del interés por aprender español y el acercamiento hacia la cultura hispana. En este sentido, nos encontramos ante un recurso mediático de entretenimiento que puede trasladarse al aula de ELE, ya que cuenta con características sociales, culturales y lingüísticas atractivas para los estudiantes de ELE surcoreanos.

Además, la ausencia del enfoque intercultural no permite promover el acercamiento entre ambas culturas en el aula de ELE. En los manuales para estudiantes coreanos de nivel inicial solo pueden encontrarse contenidos culturales de la lengua meta, inclusive son escasos en muchos de ellos, con lo cual, el docente de ELE se enfrenta al “uso de libros y manuales muy antiguos y/o desfasados que no pueden cubrir las necesidades actuales de los estudiantes” (Blancafort y Lee, 2012, p. 9). Ante lo expuesto, surge la necesidad de fomentar la mediación intercultural con contenidos novedosos y mediáticos que se adapten a un alumnado cautivado por la *Hallyu*. En otras palabras, esta investigación documental responde a una necesidad metodológica y didáctica basada en la innovación a través del uso de producciones audiovisuales de impacto mediático que funcionen como recursos de mediación intercultural para facilitar el acercamiento entre las culturas (origen-meta). Asimismo, intenta ofrecer al docente un recurso novedoso para trabajar y desarrollar la competencia intercultural en el aula de ELE.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE SURCOREANA**

Como ya se ha observado en los materiales descritos en el apartado anterior, el solo hecho de que se incluyan contenidos culturales, y socioculturales en algunos casos, no es garantía de que se promueva el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. Asimismo, es importante destacar cómo el aprendiente puede encontrar dificultades en la identificación de comportamientos socioculturales, en el reconocimiento de referentes culturales, malentendidos o el choque cultural, así como en otros aspectos como puede ser el estilo de aprendizaje. Esto se debe a que, como ya se ha mencionado, la tradición educativa surcoreana sigue estando basada en el confucionismo, lo que indica que prevalece el enfoque de gramática-traducción, aunque los cambios hacia el enfoque comunicativo se están dando en estas aulas (Mendoza Puertas, 2020).

Si se parte desde la interculturalidad, Abdallah-Preteuille (2006) sostiene que con la ella se asume que las culturas son cambiantes, y que estos cambios permitirán entender los fenómenos culturales a los que se enfrenta el individuo y su propia identidad cultural. Es por ello que Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020) afirman que la cultura es el núcleo de la interculturalidad, que ha de entenderse como procesual y dialógica, porque la cosmovisión del individuo dará las pautas para la interacción y comunicación.

Por su parte, Yang (2018) ha redefinido a la competencia intercultural y sostiene que ha de valorarse como una competencia comunicativa que incluye características verbales, como: lingüística, sociocultural-pragmática y discursiva de un individuo que habla en un segundo idioma o lengua extranjera, y no capacidades de intercambio no verbal, como: competencia paralingüística, cinética y proxémica. Todas ellas han de ser aplicadas adecuadamente a un entorno en el que un individuo interactúa con personas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales.

Desde el punto de vista didáctico, el profesor de ELE ha de adaptar y buscar materiales para el diseño de actividades que favorezcan la mediación intercultural y que permitan a los estudiantes reflexionar y fomentar el cambio en lo referente a prejuicios, malentendidos, estereotipos, discriminación, choque cultural, entre otros. Para ello, se hace necesario definir la mediación intercultural en el aula de lenguas extranjeras como las acciones realizadas por el docente para contribuir en el desarrollo de las habilidades vinculadas entre la lengua y la cultura, con la finalidad de tender puentes que acerquen a los estudiantes a los patrones de comportamiento, saberes, referentes propios de la nueva cultura (Kaben, 2010). Por último, ha de fomentar la comunicación intercultural a través del trabajo colaborativo y cooperativo.

En lo referente a las dificultades interculturales que pueden presentarse en el aula de ELE, es necesario partir del grupo meta, en este caso, el perfil del estudiante surcoreano. En este sentido, Clouet (2020) afirma que estos aprendientes pueden desarrollar dificultades interculturales dado su tradición confucionista. Al respecto, compara varios aspectos que pueden ocasionar incidentes críticos interculturales. En primer lugar, sostiene que la cultura surcoreana apuesta por el colectivismo, en cambio la cultura occidental, específicamente, la española valora factores individualistas como el éxito profesional y su familia. Asimismo, sostiene que en la sociedad asiática existe una alta distancia de poder, lo que puede verse reflejado negativamente en la relación docente occidental-alumno. Con



respecto a la proyección del tiempo, el autor concluye que el perfil surcoreano posee un alto índice de control de la incertidumbre, lo que se traduce en una necesidad por controlar el futuro, por lo que valoran positivamente las actividades muy guiadas que no favorezcan la improvisación. No obstante, Clouet (2020) afirma que los aprendientes surcoreanos “son sujetos interculturales cuyas capacidades comunicativas en otras lenguas —la española, pero también la inglesa— les permiten establecer relaciones con personas de otras culturas” (p. 66); sin embargo, matiza que el desarrollo de esta competencia solo será posible si se da un eficaz proceso en el aprendizaje idiomático y el contacto con la cultura hispana.

Por otro lado, si nos referimos específicamente a la cultura coreana como recurso didáctico, tendríamos que acercarnos al concepto de soft power, que consiste en la adaptación de los intereses de otras personas según los propios (Nye, 2004), es decir, aprovechar factores institucionales, morales, sociales y, sobre todo, culturales para dirigir a un colectivo hacia un objetivo determinado. En este caso, Corea lo logra a través de la cultura popular, tal como lo refiere Nye (2004), ya que intenta generar el interés de masas en personajes determinados con el fin de reconocerlos como iconos de la cultura. Un claro ejemplo se encuentra en los representantes de la Ola coreana, ya que se han convertido en parte de la identidad del país asiático con mucha influencia en los jóvenes de todo el mundo. Esto sin duda, lo convierte en un componente cultural idóneo para el desarrollo de la interculturalidad en el aula.

En suma, el profesor de ELE ha de reconocerse como un agente intercultural que ha de facilitar y promover el acercamiento entre las culturas que coexisten en el aula, con el fin de favorecer el diálogo entre ellas. Asimismo, ha de ser el primero en desarrollar la competencia intercultural y ejercer su rol de mediador, ya que esto permitirá el desarrollo intercultural en los estudiantes. Para alcanzar este objetivo se hace necesario que el docente de ELE diseñe e incluya recursos y materiales que estrechen los lazos entre las culturas y propicien el acercamiento sin condicionantes como prejuicios y malentendidos.

Para entender la interculturalidad y la mediación intercultural en la enseñanza de ELE se ha de profundizar en lo establecido por los documentos oficiales que sirven de cimientos a la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, habría que mencionar al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002). Este documento oficial fue publicado por el Consejo de Europa en 2001 e incluye competencias generales y competencias comunicativas de la lengua. Ahora bien, aunque no se centre explícitamente en la competencia intercultural, si aborda los saberes propuestos por Byram (1997) y los presenta en las competencias generales: conocimientos, destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).

No es hasta el 2018 cuando se publica el Volumen Complementario (en adelante VC) (Consejo de Europa, 2020), cuando se incluye de manera más detallada la interculturalidad, específicamente, a través de la mediación intercultural. Este documento complementario fue publicado en versión definitiva en 2020 y en 2021 fue presentada su versión en español. En esta publicación se reconoce la importancia de la mediación como proceso social y, además, cultural; ya que intenta reconocer el valor de la persona que favorece el intercambio, la interacción, la cooperación entre culturas y, a su vez, es capaz de solucionar potenciales situaciones conflictivas producto de choques culturales y

malentendidos. Asimismo, este volumen aborda conceptos claves como la competencia plurilingüe y la pluricultural, en los que incluye descriptores para desarrollo del repertorio pluricultural, comprensión plurilingüe y desarrollo del repertorio plurilingüe.

Tal como establece el *MCER* el individuo es un “agente social” provisto de un enfoque intercultural que busca “el desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” (Consejo de Europa, 2001, p. 1). En otras palabras, el estudiante de una lengua extranjera inicia un proceso de interacción entre dos culturas: la propia y la meta. Y para que este proceso sea efectivo ha de contar con diversos recursos y habilidades que fomenten el desarrollo de su competencia intercultural. Asimismo, ha de promover la construcción de nuevos significados, así como la transmisión de información novedosa en diferentes contextos: social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional.

Asimismo, cuando un individuo participa de una actividad de mediación necesita tener la suficiente habilidad para tender puentes que soporten diferentes puntos de vistas y opiniones y, además, promueva la empatía desde lo emocional y la cultural, es decir, debe ser capaz de generar un ambiente idóneo para que se produzca una situación comunicativa eficaz y adecuada. Por su parte, el Volumen Complementario [VC] (Consejo de Europa, 2020) propone diferentes tipos de actividades: mediar textos, mediar conceptos y mediar la comunicación.

La primera de ellas permite transmitir un texto que por diferentes razones (lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas) el individuo no tiene acceso. Por su parte, mediar conceptos, se refiere al proceso que ayude a la adquisición de conocimientos y conceptos de mayor complejidad y que resultan difíciles para el individuo resolverlos por sí mismo. Finalmente, mediar la comunicación se vincula directamente con los encuentros personales, ya que se centra en mejorar y posibilitar la comprensión entre los aprendientes al influir de forma positiva en la interacción. Asimismo, la resolución de conflictos es una actividad muy valiosa para la diplomacia, pero también en situaciones comunicativas diarias de la cotidianidad.

Ahora bien, si se analizan los productos culturales coreanos propios de la Ola coreana, habría que enfocarse en la actividad “mediar textos” y específicamente, en la mediación de textos creativos propuestos por el *MCER* en su VC (Consejo de Europa, 2020). A pesar de que en un primer momento podría suponerse que se limita al ámbito literario, los textos creativos contemplan diversas modalidades de formatos textuales con contenidos producto de la creatividad, ingenio y con relevancia cultural, con lo cual, los productos culturales coreanos musicales y audiovisuales pueden incluirse, perfectamente, en esta clasificación.

Desde el punto de vista didáctico, habría que destacar la valía de los textos creativos en el aula de lenguas extranjeras, ya que este tipo de muestras textuales favorecen la reacción lo que facilita el desarrollo tanto de la competencia comunicativa como lingüística. En este sentido, el VC (Consejo de Europa, 2020, p.119) reconoce cuatro tipos de reacciones:

- a) Implicación: consiste en expresar una reacción desde lo personal por algún aspecto en particular del texto: estilo, personaje, lenguaje, etc.

b) Interpretación: consiste en construir un nuevo significado a algún aspecto de la obra: contenido, temas, personajes, etc.

c) Análisis: se centra en la profundización de alguno de los elementos característicos de la obra en sí.

d) Evaluación: intenta aportar una opinión o valoración con matiz crítico sobre los aspectos que componen el texto creativo.

Ante esta clasificación de reacciones hay que destacar que el VC (Consejo de Europa, 2020) establece una clara diferencia entre la implicación y la interpretación, que incluyen reacciones personales más simples, y el análisis y la evaluación que exigen otro tipo de conocimiento y profundización, por ello, se ofrecen escalas diferentes para abordar los textos creativos.

Así pues, los productos culturales de la Ola coreana podrían incluirse como textos creativos para expresar reacciones personales como actividad de mediación intercultural en el aula de ELE. En este sentido, el VC del MCER (Consejo de Europa, 2020) establece algunos conceptos claves en la escala referida a expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios) con el fin de proporcionar una guía que generen estas reacciones. Por ejemplo, se puede pedir al aprendiente que explique qué le ha gustado o interesado de la obra, que describa su personaje favorito o que se identifique con alguno de ellos. Además, se puede pedir al estudiante que vincule el texto con su propia experiencia y conocimiento del mundo, lo que también podría implicar la descripción de emociones y sentimientos. Es decir, el aprendiente puede realizar una valoración global o de un aspecto específico de la obra, obviamente, de acuerdo a su correspondiente nivel. Para un nivel inicial, los aprendientes pueden expresar si le gustó o no, cómo se sintió, describir personajes, lugares y situaciones expuestas en la obra e incluso relacionarlo con experiencias personales. Ya para niveles intermedios y avanzados se pueden abordar factores con mayor análisis y profundidad (estilo, redacción, tramas, etc.).

Estas actividades de mediación fomentan la interculturalidad, es decir, el encuentro y el intercambio entre ambas culturas. Tal como se afirma en el VC (Consejo de Europa, 2020, p.127) se ha de promover un espacio de entendimiento pluricultural, en el que los interlocutores participantes logren identificar similitudes y diferencias entre sus culturas y lenguas, con el fin de favorecer la comunicación y la colaboración. Asimismo, han de fortalecer tanto la conciencia como la habilidad intercultural para solventar las potenciales situaciones conflictivas que puedan generarse durante la interacción y el intercambio. En este sentido, los productos culturales de la *Hallyu* pueden reconocerse como recursos de mediación intercultural que promueven la interculturalidad y acercan ambas culturas a través del fomento de un diálogo cultural.

Además de las actividades de mediación, el VC (Consejo de Europa, 2020, p. 130) establece estrategias de mediación, las cuales define como aquellas técnicas que ayudan a despejar las dudas que puedan surgir sobre el significado y facilitan el entendimiento del mismo. Para que este proceso sea eficaz, el mediador ha de valerse de diferentes recursos que promuevan el acuerdo durante el propio proceso de mediación.

Para esta investigación es importante profundizar en aquellas estrategias que permiten explicar un nuevo concepto, ya que los recursos de la Ola coreana al usarse como recurso de mediación pueden

presentar nuevos conceptos que requieren de estrategias precisas para evitar malentendidos y, de esta manera, se facilite la comunicación. En este sentido, lo primero que propone el VC (Consejo de Europa, 2020) es vincular el nuevo concepto con un conocimiento previo, es decir, apelar a los conocimientos del mundo del aprendiente. Esto permitirá establecer comparaciones, describir ambos conocimientos e identificar conexiones intertextuales. Este proceso puede darse a través de la formulación de preguntas que activen los conocimientos previos, propongan ejemplos y definiciones, con los que establecerán comparaciones y relaciones, para de esta forma, consolidar el proceso de mediación intercultural.

Finalmente, el documento europeo propone escalas de descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural. Se reconoce cómo el aprendiente en su rol de “agente social” es capaz de emplear sus recursos lingüísticos y culturales para activar su participación tanto en contextos sociales como educativos, con el fin de acceder al conocimiento y comprenderlo. En este sentido, el VC del MCER (Consejo de Europa, 2020, p. 138) establece como descriptores para la competencia intercultural:

- a) la necesidad de gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, etc.
- b) la necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente.
- c) la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobregeneralizaciones y los estereotipos.
- d) la necesidad de reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación.
- e) la voluntad de mostrarse sensible a las diferencias.
- f) la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos.

Hay que señalar que según esta escala para la competencia plurilingüe y pluricultural los usuarios son capaces de identificar las dificultades comunicativas que pueden enfrentar, así como, participar adecuadamente en situaciones cotidianas sencillas. No obstante, se hace necesario describir los descriptores en cada una de las escalas propuestas: construcción del repertorio pluricultural, comprensión plurilingüe y construcción del repertorio plurilingüe.

En primer lugar, la construcción del repertorio pluricultural tiene en cuenta la identificación y concienciación de las semejanzas y diferencias en las prácticas culturales, así como, la evaluación de estas desde la criticidad. Respectivamente en los niveles A, el alumno es capaz de identificar las causas del bloqueo comunicativo por diferencias culturales; en los niveles B, el usuario actúa según las normas sociopragmáticas y asume las dificultades que puedan darse en las diversas situaciones comunicativas; en los niveles C, el aprendiente es capaz de explicar, interpretar y analizar creencias, valores y prácticas culturales.

En lo referente a la comprensión plurilingüe, el VC (Consejo de Europa, 2020, p. 140) la describe como la capacidad de usar los conocimientos lingüísticos de los idiomas conocidos por el aprendiente para intentar comprender otros textos que favorezcan la comunicación. En este sentido, se inicia con el nivel léxico y culmina con el análisis textual capaz de reconocer falsos amigos.

Finalmente, la construcción del repertorio plurilingüe abarca la explotación de aquellos recursos lingüísticos que favorezcan la comunicación en contextos multilingües. En los niveles iniciales, se centrará en situaciones comunicativas cotidianas y sencillas; ya en los niveles intermedios, el estudiante es capaz de alternar varios idiomas para comunicarse y ofrecer aclaraciones; y en los niveles avanzados, el aprendiente es capaz de explicar conceptos en diversas lenguas usando léxico especializado propio de su plurilingüismo.

En resumen, el Volumen Complementario del *MCER* (Consejo de Europa, 2020) enfatiza la importancia de la interculturalidad y establece claros parámetros (actividades, estrategias y descriptores) que favorecen la mediación intercultural, con la finalidad de fomentar el acercamiento e intercambio intercultural. Ahora bien, este documento oficial no es el único que aborda este tópico, el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) también valora la dimensión cultural.

El Plan curricular (Instituto Cervantes, 2006) se identifica como la concreción curricular tanto para la enseñanza como para el aprendizaje del español, en consonancia con el *VC* del *MCER* (Consejo de Europa, 2020). Cabe destacar que el PCIC no debe entenderse como una normativa metodológica ni didáctica del español, sino ha de reconocerse como base para el diseño de currículos que respondan a las necesidades de los aprendientes en contextos determinados. Está compuesto por tres volúmenes destinados a los niveles A1/A2, B1/B2 y C1/C2, a su vez, cada uno de ellos organizado por módulos, de los cuales tres de ellos abarcan la dimensión cultural a través de los inventarios: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales.

Cada uno de estos componentes aporta recursos necesarios para activar la interculturalidad en el aula de ELE, sobre todo, el inventario de habilidades y actitudes interculturales que aborda, de forma explícita, el desarrollo de la competencia intercultural (CI). De acuerdo al *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) esta competencia implica el desarrollo social del aprendiente, a través de actitudes, conocimientos, habilidades que facilitan la integración e inclusión social y cultural. En este sentido, el alumno ha de activar una serie de operaciones cognitivas que contribuyen al desarrollo de saberes y comportamientos necesarios para actuar desde la interculturalidad.

Como ya se ha mencionado, el tercer inventario (habilidades y actitudes interculturales) aporta recursos flexibles y adaptables para el diseño de actividades enfocadas desde la interculturalidad, en las que se han de tener en cuenta las características del grupo meta, así como sus necesidades y expectativas de aprendizaje. Asimismo, está compuesto por cuatro apartados:

- a) Configuración de una identidad cultural plural: este primer apartado abarca las habilidades y actitudes interculturales para el desarrollo de la conciencia cultural, es decir, percibir e interpretar las diferencias culturales desde la diversidad y la tolerancia.
- b) Asimilación de saberes culturales, comportamientos socioculturales y referentes culturales: se refiere a las habilidades cognitivas, conocimientos estratégicos y actitudes que son fundamentales durante el proceso de contacto e interacción entre culturas.
- c) Interacción cultural: abarca el proceso que se ha de transitar durante la realización de las tareas que favorecen la activación estratégica de competencias necesarias para establecer el contacto con personas, hechos y productos culturales.

d) Mediación intercultural: consiste en las tareas que facilitarán la negociación de significados, el entendimiento de los hechos culturales y la gestión favorable de potenciales conflictos interculturales.

Por otro lado, la presencia del español en Corea se ha ido incrementado con el pasar de los años, incluso ocupa un relevante lugar en las lenguas extranjeras, al ser uno de los idiomas que forman parte de la selectividad coreana. En este sentido, es necesario abordar cómo ha sido la evolución de la lengua española en el país asiático, así como, las características de este perfil de estudiante de ELE.

Para poder acercarse a la situación actual del español en el país asiático, se hace necesario echar la mirada atrás y revisar cómo se dio la implantación en el sistema educativo coreano. A finales del siglo XIX, se crearon las primeras escuelas modernas en Corea por la influencia occidental, no obstante, la iniciativa no duró mucho tiempo debido a la guerra con Japón. Ya en 1948 se fundó la República de Corea y desde ese momento se establece el nuevo sistema educativo, el cual también se ve afectado por la guerra civil coreana, con lo cual, no fue hasta 1953 que se estableció la educación primaria obligatoria. Actualmente, Corea del Sur posee uno de los niveles más altos de alfabetización en el mundo, con una población con altos niveles de formación y alfabetización, lo que ha favorecido el desarrollo del país asiático (Blancafort y Lee, 2012).

Ahora bien, este crecimiento ha favorecido la expansión hacia el mundo occidental y su cultura, entre ellas, la hispana. De hecho, el crecimiento del mutuo intercambio entre los países de habla hispana y Corea ha incrementado el interés por el idioma español y su cultura. Una muestra de ello se encuentra en los centros educativos, tanto escuelas secundarias como universidades, ya que se ha incrementado el número de centros que ya cuentan con un departamento de español y que imparten español como segunda lengua extranjera (Kwon, 2004).

Las nuevas tecnologías y el acceso a internet han favorecido el contacto de las aulas de ELE surcoreanas con la cultura hispana, es decir, a través de las plataformas que portales digitales, se puede acceder a vídeos, series, realitys, documentales, películas, etc. Incluso, existe la posibilidad de acceder a canales de televisión hispanos, lo que compensa la falta de programas en español en la televisión coreana (Mendoza Puertas, 2018). Asimismo, las bibliotecas de los centros incluyen en sus catálogos recursos audiovisuales, sin embargo, no es tarea fácil encontrar libros y periódicos en español, con excepción de material para aprender español, que como se observará en este apartado predomina la lengua coreana.

Según Song (2011), se han de tener en cuenta las dificultades que supone la enseñanza del español y de su cultura en Corea, esto debido a la lejanía cultural y lingüística. A pesar de esta situación el Ministerio de educación coreano aprobó la inclusión de la cultura meta en la enseñanza de lenguas extranjeras, entre ellas el español. De hecho, se establece que la enseñanza de la cultura se ha de realizar de forma directa y no como complemento del contenido lingüístico.

Asimismo, Song (2011) desde una perspectiva más histórica, destaca que la entrada de la cultura española en Corea estuvo enmarcada por la invasión japonesa, específicamente, en 1915 llega El Quijote, lo que marca el inicio de la cultura hispana en la coreana, incluso en su literatura. En 1948 se funda el Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras, el cual contaba con seis departamentos de idiomas,

entre ellos, el español. Posteriormente, se estrecharon los lazos con la cultura hispana con la publicación de textos académicos, como el diccionario español-coreano. En la década de los ochenta, se fundó la Asociación Coreana de Hispanistas con el fin de “coordinar los programas de enseñanza, los temas de investigación, la edición de los libros de texto y la traducción de las obras literarias y fomentar la investigación” (Park, 1999, p. 509).

El siglo XX puede identificarse como un periodo de expansión del español debido al incremento de centros de secundarias y universitarios que incluyeron esta lengua romance en sus planes de estudio. En este sentido, Park (1999) afirma que podía hablarse de unos 3000 alumnos de español en las universidades y de 15000 en 46 escuelas de bachillerato que contaban con más de 50 profesores. Hay que otorgarle una mención especial a *Hankuk University of Foreign Studies* (Hufs) que alcanzó a matricular casi 1000 estudiantes de español a finales del siglo XX, además de facilitar la participación en los Diploma de español como lengua extranjera (DELE) organizados por el Instituto Cervantes, el cual inaugura su sede en el país asiático en el 2011.

Ya en los últimos años se han dado otros cambios muy notorios como la inclusión del español en las pruebas de selectividad coreana. Esto ha consolidado la presencia del español como la segunda lengua occidental más estudiada después del inglés, aunque con una posición muy lejana a lo que se refiere al aprendizaje del chino o del japonés como lenguas extranjeras (Song, 2011). Como se sabe esta prueba de acceso universitario permite valorar el estado actual de la educación coreana, con lo cual, el hecho de que el español forme parte del contenido que se evaluará es un buen indicador para determinar la importancia que le otorgan a la lengua y cultura hispanas. Tal como señala Song (2011) el examen de español está estructurado en cinco apartados: pronunciación y alfabeto, vocabulario, gramática, competencia comunicativa y cultura. Para esta investigación es importante destacar el apartado centrado en la cultura, lo que implica el desarrollo de estos contenidos tanto en el aula como en los materiales y recursos que se usan para el aprendizaje tanto dirigido como autónomo. Las cuestiones incluidas en el apartado de cultura de la selectividad coreana están referidas a la geografía (identificar países y ciudades hispanas) y fiestas tradicionales como San Fermín, es decir, deja a un lado otros referentes culturales y contenidos socioculturales de uso cotidiano que facilitarían el desarrollo de la interculturalidad.

Ahora bien, toda esta evolución, efectivamente, ha favorecido el desarrollo del interés por el español, lo que implica su permanencia en las aulas surcoreanas, no obstante, falta mucho camino por recorrer, ya que pese a la motivación existe una percepción de dificultad, es decir, se concibe al español como una lengua difícil de aprender, sobre todo, en los niveles independiente (B) y competente (C) cuando se estudian tiempos verbales más complejos como el subjuntivo. Se entiende que existe un claro interés por la lengua hispana ya sea por motivos personales (turismo, conocer amistades hispanas, ver productos audiovisuales o leer textos de diferentes géneros) o profesionales (optar por una oferta laboral en una empresa hispana o en una coreana vinculada con países de habla hispana); sin embargo, la difusión del español sigue enfrentándose a obstáculos que limitan su crecimiento.

Al respecto, Song (2011) afirma que los principales problemas que se manifiestan a través de una observación general son, en primer lugar, el hecho de que el manual coreano se enfoca en la cultura española y excluye la cultura hispanoamericana. En segundo lugar, los contenidos que se ofrecen a los estudiantes se centran en los referentes culturales básicos como geografía y fiestas tradicionales y,

finalmente, la ausencia de una perspectiva intercultural que favorezca el acercamiento entre la cultura de origen (coreana) y la meta (hispana), tema central de esta investigación.

Por otro lado, frecuentemente, se generalizan las características de los estudiantes asiáticos de ELE, sin tener en cuenta que a pesar de que el espíritu confuciano siga presente en la tradición educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje del español ha evolucionado de forma diferente y, por ende, los perfiles de los estudiantes presentan sus particularidades. Por su parte, Mendoza Puertas (2017) afirma que se tiene la percepción errónea, de que el estudiante asiático mantiene una actitud pasiva a la hora de participar en clases, es decir, no comenta nada y es reacio a la participación. Esto, por supuesto, supone una percepción negativa por parte del docente, ya que muchos tienden a pensar que no hay interés por parte de estos alumnos ni cuentan con las habilidades comunicativas necesarias para alcanzar un aprendizaje efectivo desde lo comunicativo.

Asimismo, Mendoza Puertas (2017) sostiene que algunas de las razones de esta percepción equívoca sobre el perfil del estudiante coreano se debe a que para este colectivo es importante:

- a) Respeto hacia el profesor: la imagen del docente cuenta con una percepción social alta por parte del estudiante y su familia, por ello, ha de evitarse cualquier actitud o cuestionamiento que pueda poner en duda la profesionalidad o capacidad del docente.
- b) Preservación de la imagen pública: la percepción social que se tenga sobre el individuo es fundamental tanto para su entorno familiar como profesional, por tanto, se ha de evitar situaciones que puedan empañar o perjudicar su imagen.
- c) Mantenimiento de la armonía: en una sociedad con espíritu colectivista la armonía es necesaria para el buen funcionamiento de los diferentes ámbitos: personal, social, laboral y académico.
- d) Modestia: ese mismo sentido de colectivo implica que no es necesario ni conveniente destacar, es mejor mantener la discreción como actitud.
- e) Importancia del silencio frente al lenguaje: la falta de iniciativa propia para una participación activa y la preferencia a la escucha hace que el silencio se convierta en una actitud frecuente, sin embargo, para el sistema educativo no ha de entenderse negativamente, por el contrario, responde a los criterios de cómo ha de ser un buen estudiante.
- f) Falta de confianza o miedo a cometer errores: la preocupación por la imagen conlleva el temor a cometer errores y con ellos a la exposición ante su entorno, es por ello que se evita una participación activa, es decir, para evitar el riesgo y proteger la imagen.

Además, Mendoza Puertas (2017) sostiene que existe una relación entre el género y la poca participación en la clase, ya que se observa en los varones una actitud más abierta a la participación. No obstante, las alumnas pueden ser más participativas si se sienten apoyadas por un grupo, lo que confirma el sentido de colectividad. Asimismo, hay que destacar la importancia de conocer el comportamiento comunicativo de los estudiantes, ya que esto facilitará el desarrollo de la actitud y el uso de herramientas que mejoren el proceso de aprendizaje (Mendoza Puertas, 2021). Ahora bien, el estudiante coreano no siempre se mantendrá en silencio; responderá y participará en clase si el docente



así lo solicita expresamente, es decir, no hablamos de una participación espontánea, por el contrario, se refiere a una participación justificada como respuesta a la solicitud del docente.

Por su parte, Kim (2013, p. 90) afirma que “los coreanos se sienten mucho más cómodos cuando participan en una situación comunicativa referente a su cultura”. En este sentido, podría afirmarse que establecer vínculos interculturales favorecería la interacción y disminuiría la renuencia a hablar en clase. Al respecto, Mendoza Puertas (2017) afirma que la participación activa a través de preguntas al docente no suele ser frecuente en este estudiantado, no porque no tengan dudas sino porque consideran que sería una interrupción. Asimismo, es frecuente observar cómo después de la pregunta del docente sobre posibles dudas acerca de lo trabajado en clase, la respuesta sea un total silencio y, posteriormente, se observa cómo intentan resolver las dudas con los compañeros. También es frecuente que los estudiantes coreanos decidan participar menos porque creen que una participación muy activa evitará que sus compañeros puedan hacerlo, con lo cual, se rompería el principio de respeto por lo demás. Por otro lado, habría que mencionar la tradición didáctica, ya que los estudiantes coreanos desde los niveles iniciales, se acostumbran a solo escuchar al profesor, es decir, evitan interrumpir y preguntar como ya se ha mencionado. Cuando llegan a la universidad mantienen la misma actitud, se sienten más familiarizados con esa modalidad y consideran que es el comportamiento adecuado, lo que se espera de ellos. Obviamente, esto puede convertirse en un obstáculo en una clase comunicativa de ELE (Mendoza Puertas, 2017). Asimismo, parte de esta tradición se observa en la negativa percepción que se tiene del error, es decir, no se valora como una oportunidad para el aprendizaje; por el contrario, se entiende como una situación negativa que afecta directamente la imagen que pueda tener el docente y los compañeros de ese estudiante (Mendoza Puertas, 2016). Además, cabe mencionar la importancia de cómo el aprendiente de lenguas extranjeras ha de concebir el error ya que, si percibe la corrección como un método de aprendizaje, será efectiva. En cambio, si la entiende con un valor punitivo, el resultado será el miedo al error (Españeira y Cañeda, 1998).

También se ha de destacar la importancia otorgada a la evaluación del profesor y a los resultados que se obtienen. Tal como señala Mendoza Puertas (2016) los exámenes se convierten en la principal preocupación de este perfil de estudiante (similar a otros aprendientes asiáticos), con lo cual, la principal motivación se centra en no solo superar la evaluación sino, además, con buena calificación. El temor a un suspenso, entonces, puede vincularse con la relevancia que se le otorga a la imagen tanto en el aula como en el ámbito familiar y social.

Finalmente, existen otros factores que moldean el perfil del estudiante coreano de ELE. En primer lugar, y teniendo en cuenta el valor que le dan a las calificaciones y a los exámenes, muchos estudiantes se matriculan de nuevo en la misma asignatura para mejorar la nota obtenida. Esto hace que exista una diferencia en el nivel idiomático entre los estudiantes que ya han cursado esa asignatura y los que la cursan por primera vez. La consecuencia de esta práctica es el incremento del temor al error por parte de aquellos estudiantes que ven cómo otros compañeros demuestran un mayor dominio idiomático ante sus primeras dudas y equívocos.

Asimismo, hay que destacar que son grupos tan numerosos que no facilitan el desarrollo de actividades comunicativas que contribuyan a la práctica de la expresión oral, con lo cual, existen menos oportunidades para mejorar la producción oral. En este sentido, puede observarse cómo diferentes

factores confluyen en el perfil del estudiante coreano de ELE y su poca participación en la clase. En ningún caso puede hablarse de dificultades cognitivas ni sociales que impidan una buena interacción dentro del aula, por el contrario, se trata de una serie de factores personales, sociales, culturales y pedagógicos que inciden en el estilo de aprendizaje de este estudiante de ELE, tal como afirma Mendoza Puertas (2020). Será, entonces, labor del docente, una vez que conoce e identifica estas características, diseñar materiales y activar estrategias que favorezcan la participación y eviten la pasividad gestionada conscientemente por el estudiante coreano.

### **3. LA OLA COREANA COMO RECURSO DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE**

La ola coreana como fenómeno cultural ha ido creciendo a pasos agigantados no solo en los países asiáticos, sino también en el resto del mundo; específicamente, en el mundo hispano se ha consolidado en países hispanoamericanos como México, Perú, Colombia, entre otros. Esto ha despertado un interés por la cultura coreana y sus representaciones, lo que se ve reflejado en el alto consumo de producciones audiovisuales y musicales en las diferentes plataformas de streaming como *YouTube*, *Netflix*, etc. No obstante, esta repercusión no ha sido unidireccional; por el contrario, la presencia de estos ídolos en tierras hispanas y la difusión de su contacto con la cultura y lengua ha bastado para que la sociedad coreana, sobre todo la juventud, detenga su mirada en el español como lengua extranjera y todos los referentes culturales que la acompañan. En otras palabras, la ola coreana como fenómeno cultural y mediático ha despertado el interés en la sociedad surcoreana por aprender la lengua y cultura hispanas, ya que encuentran en las producciones musicales y audiovisuales enmarcadas en este movimiento cultural un interés más allá del entretenimiento. Un claro ejemplo se observa en el crecimiento y evolución favorable del número de aprendientes y centros que imparten español como LE que se ha dado en el país asiático en los últimos años y que ha sido descrito en el apartado anterior.

Ante lo expuesto, es significativo adentrarse en este famoso fenómeno para lograr entender cómo se gesta, qué lo caracteriza y cómo ha incluido la lengua y cultura hispanas en sus producciones, lo que ha permitido el acercamiento entre culturas y la motivación para aprender español como lengua extranjera en este perfil de estudiante. Asimismo, es importante conocer las particularidades de la Ola coreana con el fin de reflexionar sobre qué hace que se valore como un recurso didáctico idóneo para desarrollar la interculturalidad en el aula de ELE para estudiantes surcoreanos. Para comprender el impacto generado por la Ola coreana se han de revisar sus inicios y cómo ha logrado no solo dar un impulso económico al país asiático, sino además ofrecer una marca de identidad cultural que se ha difundido dentro y fuera del continente incrementando vertiginosamente el número de seguidores y aficionados.

Es importante destacar que todo este crecimiento no sería posible sin un sólido y amplio soporte tecnológico desarrollado por industrias coreanas, es decir, este fenómeno mediático no debe entenderse como un simple producto de entretenimiento, sino como el resultado de un interés comercial, económico y cultural. Según Shim (2006) los doramas son, generalmente, producidos o financiados por el Estado, incluso con un fin político, ya que intentan que los espectadores aprueben o normalicen situaciones o comportamientos expuestos en estas producciones audiovisuales. Asimismo, Mena (2017) afirma que el sistema cultural implantado por Corea del Sur se sostiene en las industrias culturales y tecnológicas

explotadas a través de redes políticas de comunicación por todo el mundo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no es hasta la liberalización de los medios de masas en Asia desde finales de los años 80 y mitad de los 90, cuando las producciones coreanas lograron su expansión en países como Singapur, Vietnam, Indonesia y China (Doobo, 2006).

De acuerdo con Tolou (2014), la palabra *Hallyu* proviene de la unión de las palabras coreanas: 'Han' que significa 'comienzo' y 'Ryu' que significa 'actual', es decir, marca el inicio de una nueva etapa. Según el autor este término supone la exportación y aceptación de diversos tipos de contenidos culturales. En este sentido, podría definirse la Ola coreana como una clara estrategia de expansión y difusión de diversos productos culturales propios de la cultura coreana tales como: dramas (*doramas*), películas, series, realitys, canciones, celebridades, entre otros (López, 2012); no obstante, la cara más visible de la ola coreana, y que ha favorecido su expansión por el mundo, es el K-Pop, es decir, las producciones musicales. Asimismo, hay que destacar que estas producciones cuentan con una financiación tanto privada como estatal. Por su parte, Kim (2015) señala que el *Hallyu* es una manera característica de producir y de consumir dramas, doramas, películas y música realizados en Corea del Sur. En suma, el *Hallyu* ha de entenderse como un producto de alta distribución y consumo, que ha contado con receptividad no solo en Asia, sino en el resto del mundo (Zarco, 2018).

Habría que remontarse a la década de los 90 para identificar los primeros pasos de la Ola coreana. Según Cantú Moya (2020) tuvo sus inicios en programas televisivos de formato simple, sin embargo, fue creciendo y traspasó fronteras e idiomas consolidándose no solo en otros países asiáticos como China, alta consumidora de series coreanas, sino también en Latinoamérica. Tal como afirma el autor la llegada de la cultura coreana a tierras hispanoamericanas supuso una nueva perspectiva de la cultura asiática y despertó el interés por el país, su lengua y su cultura. Un caso similar se encuentra en los países vecinos asiáticos, ya que se generó un cambio en la manera de concebir a Corea del Sur, con lo cual, pasó a convertirse en el principal destino turístico de la zona.

Ahora bien, la Ola coreana no ha tenido crecimiento lineal, ya que ha pasado por diferentes fases hasta llegar a consolidarse tanto en el público nacional como internacional. Según Neves (2018, citado por Alpízar Jiménez y Robledo Sánchez, 2021, p. 70) podría establecerse como primera fase aquella comprendida entre la celebración de los Juegos Olímpicos de Seúl (1988) hasta finales de los noventa, ya que por primera vez el país asiático muestra al mundo su cultura en el marco de este prestigioso evento deportivo internacional; de esta primera etapa surgiría la propuesta de la Marca País. Asimismo, el autor establece como segunda fase aquella que se inicia, nuevamente, con un evento deportivo internacional: la Copa Mundial de Fútbol de la FIFA del 2002, la cual fue organizada junto con Japón. En esta etapa hay que destacar el éxito del *dorama* o drama televisivo titulado *Winter Sonata* emitido por la cadena coreana KBS 2TV, se transmitió en 2002 con una duración de 20 episodios. Este 'culebrón' coreano marca el inicio de la difusión y crecimiento internacional de la *Hallyu*, ya que no solo ocupó los primeros lugares en sus países vecinos, sino también en países americanos como Estados Unidos, Perú, Colombia, México y Venezuela. En este sentido, tal como afirma Rivera (2014), los *doramas* han formado parte de la estrategia gubernamental de difusión de la cultura coreana, ya que favorecen la economía, específicamente, el turismo.

Finalmente, Neves (2018, citado por Alpízar Jiménez y Robledo Sánchez, 2021, p. 70) propone una última fase a la que llama *Hallyu 2.0* por su expansión mundial a través de las redes sociales y plataformas de entretenimiento. Otra característica de esta etapa es la creación y desarrollo de proyectos audiovisuales y musicales basados en la cultura coreana, pero realizados fuera de Corea del Sur. Esto ha traído como consecuencia no solo la expansión de esta cultura, sino, además, el contacto con otras culturas y sus diversas manifestaciones como el español. En otras palabras, aunque, la expansión se inicia a finales del siglo XX, puede decirse que es con la llegada de las redes sociales y uso masivo de internet, cuando la Ola coreana se propagó por el mundo (Kim, 2015). Asimismo, las redes y las plataformas online permitieron la distribución masiva de estas obras surcoreanas (Jang, 2012). Esto supone que este fenómeno cultural-mediático nació como una respuesta a la audiencia social y creativa, dispuesta a participar y generar nuevos contenidos (Deltell, 2014).

Por otra parte, Kim (201) distingue varios tipos de Ola coreana: *Hallyu 2.0* o K-Pop, *Hallyu 3.0* o K-Culture y, finalmente *Hallyu 4.0* o K-Style. En primer lugar, se inicia con la aparición de las celebridades y su presencia en las redes sociales, lo que aumentó el interés y el número de seguidores. Este proceso sigue avanzando al convertirse en una “cultura” y llega a consolidarse como “estilo de vida” en el que las celebridades marcan y definen su propia forma de entender el mundo. En este sentido, queda demostrado que la Ola coreana no ha de reconocerse como un simple imperialismo cultural, ya que va más allá y se establece como una gran “ola mundial” que abarca diferentes culturas desde la globalización (Kim, 201).

Otro pilar fundamental del crecimiento y expansión de la Ola coreana es el fangagement, es decir, el fenómeno social protagonizado por los seguidores y fans del *Hallyu*. En este sentido, Lee (2019) afirma que el fangagement es necesario para comprender el alto grado de impacto e interacción que existe entre las celebridades y los seguidores o aficionados que consumen, diariamente, todos los productos culturales y mediáticos a través de las redes sociales. Los también conocidos como fandoms o fans demuestran un claro compromiso con sus ídolos al promocionar, compartir y generar contenidos mediáticos sobre ellos y sus publicaciones. Incluso, muchas veces, participan de la traducción subtitulada de las producciones audiovisuales (vídeos, series, películas, realitys, entre otros), con el fin de garantizar que los contenidos sean más atractivos y lleguen a más latitudes, de esta manera es frecuente encontrar estos productos culturales en diferentes idiomas, entre ellos el español. Al respecto, Marinescu (2014) explica que el *Hallyu* no ha de entenderse como un simple formato de producción cinematográfica, televisiva y musical, sino como la vinculación entre el público y el producto audiovisual, ya que ha generado una comunicación entre la audiencia y sus creadores, una muestra de ello se da cuando los seguidores contribuyen a la programación de difusión de estas producciones en los diversos lugares del mundo.

Este tipo de actividades han favorecido el crecimiento del número de seguidores y el impacto sociocultural. La activación de estrategias creativas de promoción organizadas por distintos clubes de fans ha consolidado no solo grupos musicales, series o celebridades específicas, sino también tiene como objetivo la difusión mediática y el reconocimiento como tendencia mundial a diversos factores culturales y comportamientos socioculturales y lingüísticos. Un claro ejemplo de ello, lo encontramos en canales de *YouTube* que promocionan la lengua y cultura hispanas a través de las celebridades coreanas. En estos vídeos estos artistas demuestran y manifiestan su interés por la lengua y las

manifestaciones culturales del español; esto ha traído como consecuencia que se haya despertado el interés por estudiar y conocer la lengua y su cultura, lo que significa un incremento en el número de estudiantes de español en las aulas surcoreanas.

En resumen, los fandoms o fanbases (hinchas digitales) son uno de los principales responsables del crecimiento de la Ola coreana, incluso en la situación pandémica, los grupos de fans han aprovechado el impulso que han tenido los contextos digitales y redes sociales para catapultar y apoyar a las producciones surcoreana. Al respecto, habría que destacar la serie surcoreana *El juego del calamar* (2021) que ha causado todo un revuelo mediático, pese a su dura y macabra temática, lo que ha generado un mayor interés hacia las producciones surcoreanas, a pesar de que ya se había iniciado hace un par de años con la película *Parásitos* (2019), ganadora del premio scar como mejor película.

Ante lo expuesto, Kim y Nam (2015) proponen cuatro consecuencias positivas de la Ola coreana. En primer lugar, es innegable el crecimiento económico de la industria coreana del entretenimiento; en segundo lugar, es notorio el aumento del interés por conocer y acercarse a la cultura coreana en sus diversas manifestaciones, por ejemplo, lingüísticas y gastronómicas. Un tercer efecto, señalan los autores, sería el incremento en las ventas de productos coreanos como, por ejemplo, cosméticos y estéticos. Y finalmente, el consolidar a Corea del Sur como destino turístico.

Con respecto a la Ola coreana como fenómeno que favorece la interculturalidad, von der Fecht Fernández (2020) reconoce este fenómeno como un puente que facilita el diálogo intercultural entre Corea del Sur y los países de habla hispana, lo que promueve el uso de estos productos como recursos potenciales e idóneos para desarrollar la interculturalidad en el aula de ELE. Asimismo, no ha de considerarse que existe un choque de culturas, ni que una queda subordinada a otra; todo lo contrario, las culturas a través de estos productos culturales logran entablar un diálogo de interacción en el que logran coexistir e intercambiar referentes culturales que facilitan la identificación de contenidos comunes.

Según lo propuesto por Han (2019), los países latinoamericanos más receptivos con la cultura popular surcoreana son aquellos que tienen lazos históricos con el país asiático. Por ello, se hace necesario profundizar sobre cómo la Ola coreana llegó a los países hispanos, sobre todo, a Hispanoamérica, donde han tenido mayor impacto que en España. En primer lugar, cabe decir que el proceso se ha dado de manera diferente si se compara con el continente asiático. En un principio, se supuso que las barreras lingüísticas y culturales, así como, la distancia geográfica impediría la entrada de la Ola coreana a los países hispanos, con lo cual, se activaron estrategias comerciales y diplomáticas basadas en procesos migratorios como recursos de mediación. Al respecto, se observa que los primeros países hispanos en los que se consolida la Ola coreana fueron México, Argentina y Perú, todos con vínculo histórico con Corea dado sus procesos migratorios. No obstante, ninguno de estos países puede reconocerse como el precursor, ya que fue en Costa Rica en el 2001 cuando se transmitió, por primera vez, un drama coreano.

Por otra parte, en España se dio un proceso diferente. En un principio al K-pop y al *Hallyu* no se le concibió como un fenómeno de masas ni de mucho impacto, por el contrario, se entendió como un tendencia temporal y minoritaria. Sin embargo, con el tiempo esta perspectiva ha cambiado, las fanbases radicadas en España han hecho lo propio, ya que han desarrollado campañas de difusión de celebridades

tanto de la música como de producciones audiovisuales. Asimismo, han realizado el trabajo de traducción, similar a otros países, con el fin de alcanzar un mayor número de seguidores, aunque la mayoría de ellos se concentran en el K-pop (música) y un menor porcentaje en los productos audiovisuales, tal como lo afirman Deltell Escolar y Folgar Arias (2020).

En resumen, la Ola coreana ha de reconocerse como un fenómeno complejo con diversos intereses, tanto económicos como culturales. Asimismo, el proceso por el que ha transitado ha llevado a consolidar a la Ola coreana como uno de los procesos mediáticos con más auge en la actualidad, todo esto gracias a una industria tecnológica, pero, además, a numerosos grupos de seguidores que invierten dinero y tiempo en difundir las producciones y promocionar la cultura coreana por el mundo.

### *3.1 Repositorio de recursos para la mediación intercultural*

Después de definir y caracterizar la Ola coreana como fenómeno mundial, es pertinente revisar y clasificar una muestra de aquellos recursos más representativos que facilitan el encuentro intercultural entre la cultura coreana y la hispana. Este proceso no ha de concebirse solo como el impacto que ha supuesto la llegada de la cultura coreana a países hispanos, sobre todo, en Hispanoamérica. También habría que valorarlo como recursos que facilitarían el acceso de estudiantes coreanos de ELE a la cultura hispana. Como ya se ha expuesto, la Ola Coreana no solo es un fenómeno internacional, surge y se ha mantenido con el mismo éxito en los jóvenes coreanos, quienes han convertido a estas celebridades en modelos a seguir.

El español, por su parte, ha ido formando parte de este proceso, ya que cada día son más las celebridades que se acercan a la cultura hispana y a sus referentes, con el fin de simpatizar con sus seguidores hispanos. Este “guiño cultural” también ha dado sus resultados en los jóvenes surcoreanos, quienes han visto a sus ídolos hablar y cantar en español y ha traído como efecto, un incremento en los estudiantes de ELE. Un ejemplo de ello se observa en la banda surcoreana Super Junior (SJ), quien en 2018 lanzó varias canciones dirigidas al público hispano, tal como señalan Alpizar Jiménez y Robledo Sánchez (2021). En estas canciones cuentan con la colaboración de artistas de origen hispanoamericano como Leslie Grace y la banda mexicana Reik.

Con el fin de presentar una muestra de los recursos de producción coreana que podrían reconocerse como útiles para la mediación intercultural en el aula de ELE, se presenta un repositorio de recursos de origen surcoreano que incluyen referentes culturales hispanos. Los recursos se han organizado en dos bloques: (a) productos musicales, referido a las producciones del K-pop y (b) producciones audiovisuales, que presenta una selección de vídeos de YouTube en los que el español como lengua tiene un papel protagónico.

#### a- Productos musicales:

A continuación, se presenta una selección de canciones de origen hispano interpretadas por bandas de K-pop. Además, se relacionan con los referentes culturales establecidos por el *PCIC* (2006). Cabe destacar que la mayoría de canciones interpretadas por estas bandas son de difusión internacional y muy reconocidas en el mundo hispano. Las versiones seleccionadas para este trabajo, en su mayoría, han sido interpretadas en festivales musicales en países hispanoamericanos, lo que supone un intento de contactar con su público. Además, se confirma cómo estas producciones cuentan con subtítulos con el

fin de facilitar la comprensión del público coreano, con lo cual, se entiende que estas producciones no solo van destinadas al público hispano. Esta característica, además, hace que estos recursos sean útiles y puedan incluirse sin barrera idiomática en el diseño de actividades que fomenten la interculturalidad en el aula de ELE. Específicamente, los recursos musicales que han sido seleccionados permiten poner en marcha actividades de mediación intercultural, por ejemplo, la reacción de textos creativos. Asimismo, sirven para desarrollar la competencia sociocultural e incluir contenidos funcionales. Además, pueden usarse para introducir cantantes y personajes de origen hispano de actualidad o del folclore.

Título: <i>Ahora te puedes marchar- Super Junior</i>	
Descripción	Referentes culturales PCIC
<p>Versión coreana de la canción interpretada por el artista mexicano Luis Miguel. La banda coreana realiza una réplica del videoclip original en el que imita gestos y vestuario.</p> <p>Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lXuKWdjbtM">https://www.youtube.com/watch?v=lXuKWdjbtM</a></p>	<p>3.2 Música</p> <p>Fase de aproximación.</p> <p>3.2.2. Cantantes y grupos musicales con proyección internacional</p>
Título: <i>La Bamba - Astro</i>	
Descripción	Referentes culturales PCIC
<p>Versión coreana de la famosa canción interpretada por Ritchie Valens. Esta versión fue presentada en la KCON, una convención coreana realizada en México en 2017. Esta canción es de origen mexicano y pertenece al género musical folclórico denominado <i>son jorocho</i>.</p> <p>Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pEqZL3A8_Wg">https://www.youtube.com/watch?v=pEqZL3A8_Wg</a></p>	<p>3.2 Música</p> <p>Fase de consolidación.</p> <p>3.2.2. Música folclórica de los países hispanos</p>
Título: <i>Gracias a la vida- Davichi</i>	
Descripción	Referentes culturales PCIC
<p>Versión subtitulada en español de la famosa canción chilena de la folclorista Violeta Parra a cargo del dúo femenino Davichi.</p> <p>Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=atcbJK1T5MA">https://www.youtube.com/watch?v=atcbJK1T5MA</a></p>	<p>3.4. Organización territorial y administrativa</p> <p>3.4.1. Demarcación territorial y administrativa</p> <p>Fase de profundización:</p> <p>—Idiosincrasia cultural: relevancia de Violeta Parra en la música folclórica chilena</p> <p>3.2. Música</p> <p>3.2.2. Música popular y tradicional</p>

	Fase de profundización: —Grandes cantantes y grupos musicales de los países hispanos
Título: <i>Despacito- Taemin</i>	
<b>Descripción</b>	<b>Referentes culturales PCIC</b>
Versión de la canción del puertorriqueño Luis Fonsi presentada durante el MusicBank Chile en 2018. Esta canción de éxito internacional ha sido interpretada por varios grupos de K-pop.  Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ug3U76M1ZPA">https://www.youtube.com/watch?v=ug3U76M1ZPA</a>	3.2. Música 3.2.2. Música popular y tradicional Fase de aproximación: —Cantantes y grupos musicales de los países hispanos con proyección internacional Fase de profundización: —Géneros de la música popular y tradicional
Título: <i>Bésame mucho - Ailee</i>	
<b>Descripción</b>	<b>Referentes culturales PCIC</b>
Versión subtitulada en coreano del famoso bolero mexicano escrito por la compositora Consuelito Velásquez (1916-2005). Es considerada una de las canciones en español más versionadas.  Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=l3JcBQo5MIw">https://www.youtube.com/watch?v=l3JcBQo5MIw</a>	3.2.2. Música popular y tradicional Fase de aproximación: — Cantantes y grupos musicales de los países hispanos con proyección internacional
Título: <i>¡Corre! - artistas de varias bandas de K-pop</i>	
<b>Descripción</b>	<b>Referentes culturales PCIC</b>
Versión subtitulada en coreano de la canción del dúo mexicano Jesse & Joy. Esta versión fue interpretada en MusicBank Festival Mexico en 2014 por integrantes de tres bandas de K-pop: BEAST, Infinite y B.A.P.  Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=W-QGu84pSZ8">https://www.youtube.com/watch?v=W-QGu84pSZ8</a>	3.2.2. Música popular y tradicional Fase de aproximación: — Cantantes y grupos musicales de los países hispanos con proyección internacional

Tabla 1. Productos musicales de la Ola coreana

b- Producciones audiovisuales:

En este segundo bloque se han seleccionado vídeos incluidos en diversos canales coreanos de la plataforma *YouTube* en los que se presentan contenidos culturales y lingüísticos hispanos. Un ejemplo es el canal *Hola82* en el que se invitan celebridades coreanas a realizar retos relacionados con el español.



Son vídeos con un diseño divertido y atractivo lo que favorece la motivación del aprendiente de español en un nivel inicial. El canal *Bibimbubu*, por su parte, presenta a una pareja española-coreana que comparte sus experiencias y contrastan contenidos culturales de ambas culturas en un formato ameno y divertido.

Estos recursos que en un principio solo tienen un fin mediático, es decir, intentan promocionar a las celebridades del K-pop en el mundo hispano, brindan una oportunidad a los docentes de ELE para estudiantes surcoreanos, ya que ofrecen recursos con los que están familiarizados y se sienten identificados. En otras palabras, incluir a las celebridades de la Ola coreana en el aula de ELE puede facilitar el acercamiento del aprendiente a la lengua y cultura hispanas, debido a la gran influencia que tienen estos personajes mediáticos en la juventud coreana.

La selección de recursos que se presentan a continuación, recoge situaciones divertidas en las que las celebridades reaccionan y demuestran su interés tanto por el español como por su cultura. Estas producciones audiovisuales se encuentran en coreano y de ser necesario, se insertan subtítulos que facilitan la comprensión del contenido. Existen muchos recursos audiovisuales y canales de *YouTube* que ofrecen contenidos culturales para los distintos niveles idiomáticos que vinculan a Corea del Sur con el mundo hispano.

<p><b>Título:</b> <i>¿Sunmi hablando español? - Canal: Hola82</i></p>
<p><b>Descripción:</b> En este vídeo se invita a la famosa cantante y bailarina coreana Sunmi a un juego de palabras sobre vocabulario en español. El vídeo está en coreano, pero cuenta con imágenes y subtítulos en español. Es adecuado para un nivel inicial, ya que está en la lengua de origen. Asimismo, despierta el interés por la lengua español.</p> <p>Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zaDiwVyKYI4">https://www.youtube.com/watch?v=zaDiwVyKYI4</a></p>
<p><b>Título:</b> <i>Spanish Tongue Twister Reading Challenge – Canal: Hello82</i></p>
<p><b>Descripción:</b> En este vídeo la banda de K-pop Day6 participa en un reto de trabalenguas en español. Se les proponen los trabalenguas más famosos en español y cada uno de los integrantes debe repetirlo sin equivocarse para poder pasar el turno a su compañero. Es un vídeo adecuado para un nivel inicial, ya que de forma lúdica y divertida se practica la pronunciación.</p> <p>Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oVEZYiSzTY4">https://www.youtube.com/watch?v=oVEZYiSzTY4</a></p>
<p><b>Título:</b> <i>K-pop Idols en Una Loca Guerra de Gritos en Español – Canal: Hola82</i></p>
<p><b>Descripción:</b> En este divertido vídeo la banda de K-pop AB6IX junto a una joven colombiana y otra mexicana participan en un reto de pronunciación de frases en español, en los que tendrán que gritar para alcanzar el objetivo. En este vídeo se presenta de forma lúdica una competición de pronunciación que podría desarrollarse en el aula de ELE para practicar la pronunciación y el vocabulario.</p> <p>Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AJYz-08YU1o&amp;t=28s">https://www.youtube.com/watch?v=AJYz-08YU1o&amp;t=28s</a></p>
<p><b>Título:</b> <i>Grupo coreano reacciona a Rosalia, Residente y Bad Bunny – Canal: Zany TV</i></p>

**Descripción:** En este vídeo la famosa banda coreana Pentagon reacciona ante tres vídeos de cantantes hispanos de reguetón: Paloma mami, Residente, Bad Bunny, Rosalía y J. Balvin. Durante la visualización de los tres vídeos, los integrantes de la banda dan su opinión sobre la música, cultura y cantantes hispanos. Es un producto audiovisual que puede llevarse a la clase de ELE para presentar el reguetón/trap como género musical, así como a sus máximos exponentes.

Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=HW2zoc4849c>

**Título:** *Coreana prueba dulces de navidad españoles por primera vez – Canal: Bibimbubu*

**Descripción:** En este vídeo la pareja formada por un chico español y una chica coreana recorren un supermercado para mostrar los dulces de navidad españoles más populares. Está subtítuloado en coreano y en inglés, lo que facilitaría la comprensión de los aprendientes de nivel inicial A2. Aunque estos *youtubers* no forman parte del K-pop, este tipo de contenidos forma parte del efecto de la Ola coreana, ya que tiene como finalidad mostrar la cultura coreana y su vinculación con otras culturas, en este caso, con el español.

Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=8IDAtfbTIEs>

**Título:** *Costumbres raras de españa para un coreano - parte 2 choque cultural – Canal: Junale*

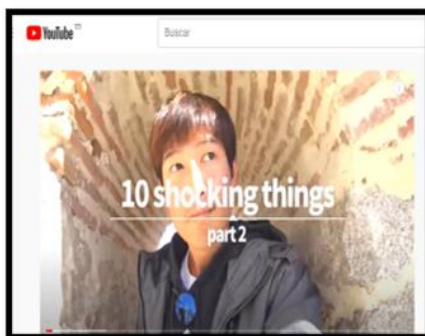
**Descripción:** En este vídeo unos amigos visitan Gran Canaria, ya que uno de ellos es canario. Desde allí presentan las diferencias culturales que Jun, el chico surcoreano, identifica de la cultura española. El vídeo está en inglés, pero está subtítuloado en coreano y en español, lo que facilitaría la comprensión de los aprendientes de nivel inicial A2. Esta producción audiovisual no puede identificarse como K-pop, pero sí como productos culturales mediáticos que responden a la necesidad por parte de ambas de culturas de conocer un poco más sobre sus semejanzas y diferencias.

Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=vZmeZC3PC10&t=25s>

Tabla 2. Productos audiovisuales de la Ola coreana

Después de presentar esta selección de recursos es pertinente presentar un modelo de actividad con el fin de mostrar cómo puede incluirse el repositorio en el aula de ELE.

A continuación, verás un video sobre un chico coreano que visita Gran Canaria y en el que comenta algunas cosas que le han parecido muy extrañas. ¿También te parecen extrañas? Completa la tabla con tus reacciones y opiniones. No te preocupes, el video tiene subtítulos en coreano.



URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vZmeZC3PC10&t=25s>

Cosas raras	Reacciones
Baño en el autobús	
Vivir en cuevas en la montaña	
Comer jamón serrano	
	Es muy raro ¿le harías esto a tus hijos?
Belén de Navidad	
Semana Santa	
	Es muy raro, en Corea del Sur no existe.
Seguridad	
	La gente grita: "Para hoy, para hoy"
Drag Queen	

Imagen 1. Modelo de actividad

En resumen, esta muestra de recursos corrobora la expansión y la difusión de la Ola coreana en el mundo hispano. A su vez, promueve su uso en la didáctica del español como lengua extranjera en las aulas surcoreanas, ya que se convierten en un puente que facilitan la mediación intercultural entre las culturas de origen y la meta. En este sentido, se propone un diseño didáctico que incluye algunos de estos recursos y que sirven de base y guía para el docente de ELE para estudiantes surcoreanos.

#### 4. CONCLUSIONES

La mediación intercultural en el aula de ELE surcoreana ha de seguir siendo una estrategia fundamental y para ello, se ha de innovar con recursos que promuevan el acercamiento entre las culturas meta y destino. Asimismo, se ha de reconocer que este aprendiente responde a la tradición confuciana regida por lineamientos metodológicos y didácticos que dificultan, en un primer momento, la participación activa e interactiva en tareas diseñadas desde un enfoque comunicativo. Para ello, será necesario conocer el comportamiento comunicativo de los estudiantes, ya que esto ayudará al desarrollo de la actitud y el uso de herramientas que mejoren el proceso de aprendizaje (Mendoza Puertas, 2021). No obstante, se sabe que esta fase no es permanente y que con los recursos y metodologías adecuadas estos aprendientes pueden desarrollar exitosamente tanto sus competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales.

Con respecto a la Ola coreana, en esta investigación se han presentado sus antecedentes, características, evolución y cómo ha influido positivamente en el acercamiento entre la cultura hispana y la cultura surcoreana y, sobre todo, cómo todo este interés ha favorecido el aprendizaje de español en la sociedad surcoreana, en especial, en las aulas universitarias. En este sentido, esta investigación concluye que sí ha de valorarse este fenómeno cultural y mediático como un recurso didáctico valioso, ya que cuenta con una amplia variedad de formatos y contenidos que atraen y motivan a los estudiantes surcoreanos para que desarrollen sus competencias y, en especial, la intercultural.

Asimismo, se hace necesaria la búsqueda de novedosos recursos que activen los gustos e intereses de los aprendientes para que aumente la motivación en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En otras palabras, esta investigación confirma la importancia que tiene el incluir novedosos recursos mediáticos, propios y característicos de la era de la globalización y de redes sociales que reina en el contexto de nuestros jóvenes aprendientes, ya que tal como afirma Lee (2019) el *fangagement* ayuda a comprender el alto grado de impacto que existe en el consumo de los productos culturales y mediáticos a través de las redes sociales. La incorporación de estos recursos con una explotación adecuada puede generar cambios significativos en el aprendiente. Además, el amplio catálogo de recursos, de acceso gratuito e intuitivo, permite que se diseñen actividades y tareas para activar todas las destrezas y con objetivos didácticos variados que se complementen y enriquezcan la experiencia didáctica en el aula. Finalmente, es pertinente reconocer que, con la Ola coreana como fenómeno de entretenimiento, cultural e incluso económico, podrían abrirse nuevas líneas de investigación que identifiquen su alcance y proyección en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo, desde la reciprocidad que pudiera darse entre la enseñanza-aprendizaje del español y el coreano.

En conclusión, esta investigación intenta contribuir con la didáctica de ELE, específicamente, para un grupo meta que posee un perfil muy particular. Para ello, apuesta por la innovación y la inclusión de recursos novedosos y atractivos que, como se ha demostrado, pueden adaptarse a un diseño metodológico y didáctico enriquecedor para el desarrollo de competencias en el aula de ELE.

## REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, 17 (5), pp. 475–483.
- Alonso Cortés, T. (2006). *El desarrollo de la competencia cultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. Santander, Instituto Cervantes – UIMP.
- Alpizar Jiménez, R. y Robledo Sánchez, A. (2021). La ola coreana en México. Redes sociodigitales y fangagement. *Revista mundo Asia Pacífico*, 18(10), pp.67-84.
- Blancafort, R. y Lee, M. (2012). Reflexiones sobre la enseñanza del español en Corea y la implantación de un sistema de control de la calidad. *Estudios Hispánicos*, 65, pp.33-61. Disponible en: <http://kiss.kstudy.com/thesis/thesis-view.asp?key=3123823>

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. En: *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Eds. M. Byram, G. Zarate y G. Neuner, Estrasburgo: Conseil de l'Europe, pp. 7–36.
- Cantú Moya, A.F. (2020). *La corriente Hallyu: un vendedor del turismo experiencial cultural revisión literaria y estudio de caso empírico experimental*, XIV Congreso virtual internacional turismo y desarrollo
- Clouet, R. (2020). Influencia de la cultura y de la identidad en el aprendizaje de una lengua extranjera: aplicación del modelo de las seis dimensiones de Hofstede (2010) para analizar el proceso de aprendizaje de ELE por parte de estudiantes surcoreanos. *Onomázein*, 47, pp.46-79. DOI: 10.7764/onomazein.47.03.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Grupo Anaya.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Deltell, L. (2014). Audiencia social versus audiencia creativa: caso de estudio twitter. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 20(1), pp. 33-47. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_esmp.2014.v20.n1.45217](http://dx.doi.org/10.5209/rev_esmp.2014.v20.n1.45217).
- Deltell Escolar, L y Folgar Arias, C. (2020). Hallyu (한류) en España: espectadores, fanbases y nuevas formas de consumir el audiovisual. *L'Atalante Revista de estudios cinematográficos*, 29, pp. 39-52
- Diccionario de Términos clave de ELE: interculturalidad, *Centro Virtual Cervantes*, [https://VCC.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interculturalidad.htm](https://VCC.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm).
- Doobo, S. (2006). Hybridity and the Rise of Korean Popular Culture in Asia. *SAGE Journals*, 1, 25-44.
- Espiñeira, S. y Caneda, L. (1998). El error y su corrección. En M. C. Losada, J. F. Márquez y T. E. Jiménez (coords.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, 23-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela-Servicio de Publicaciones.
- Han, B. (2019). Fantasies of Modernity: Korean TV Dramas in Latin America. *Journal of Popular Film and Television*, 47(1), pp.39-47. DOI: 10.1080/01956051.2019.1562823.
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2020). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7:2, 99-122, DOI: 10.1080/23247797.2020.1853367
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Editorial Biblioteca nueva. [https://VCC.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://VCC.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).
- Jang, S. H. (2012). The korean wave and its implications for the korea-china relationship, *Journal of international and area studies*, 19(2), pp. 97-113.

- Kaben, A. (2010). Hacia una mediación cultural en Instituto Cervantes de Orán. Actas del II taller de profesores de español del oranesado. sociedad y ELE. [http://VCc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/oran\\_2010.htm](http://VCc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2010.htm)
- Kim, B. (2015). Past, present and future of hallyu (korean wave). *American international journal of contemporary research*, 5, pp. 154-160.
- Kim, Y. (2013). *The korean wave: korean media go global*. Nueva york: Routledge.
- Kim, S. y Nam, C. (2015). Hallyurevisited: challenges and opportunities for the south korean tourism. *Asia pacific journal of tourism research*, 21(5), pp. 524–540. doi:10.1080/10941665.2015.1068189
- Kwon, E. H. (2004). El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje. En *Actas del I Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Manila*, pp.37-46. Disponible en: [https://VCc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manila\\_2004/04\\_kwon.pdf](https://VCc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/04_kwon.pdf).
- Lee, B. (2019). All eyes on seoul: a study of the korean wave, *Publication version one. independent/freelance journalist*, pp. 3-26.
- López, R. N. (2012). Hallyu y su impacto en la sociedad mexicana. *Estudios hispánicos*, 64, pp. 579-598.
- Marinescu, V. (2014). *The global impact of south korean popular culture*. Londres: Lexington books.
- Mena, C. (2017). *Políticas culturales y desarrollo transnacional en corea del sur: implicancias internas y externas. Corea, ayer y hoy*. Korea foundation. Universidad autónoma Metropolitana.
- Mendoza Puertas, J. D. (2016). La reticencia a hablar en las aulas de ELE en Corea: un acercamiento a sus causas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 22, pp.1-37. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/22/mendoza-aulas\\_coreanas.pdf](https://marcoele.com/descargas/22/mendoza-aulas_coreanas.pdf)
- Mendoza Puertas, J. D. (2017). Estudiantes Coreanos de Español y Renuencia a Hablar en Clase: ¿Realidad o Mito? *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (28), pp.157-170. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267759>
- Mendoza Puertas, J. D. (2018). La educación informal en el aprendizaje del español entre los universitarios de Corea del Sur. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 2(9), pp.55-75. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/347246>
- Mendoza Puertas, J. D. (2020). Los estilos de aprendizaje de los estudiantes coreanos de ELE: señales de un cambio. *Marcoele. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 30, pp. 1-19 [consultado: 5 de abril de 2022].
- Mendoza Puertas, J. D. (2021). Razones de la renuencia a hablar en la clase de ele en Asia oriental. Análisis cualitativo y comparación entre estudiantes taiwaneses y coreanos. *Tejuelo*, 33, pp. 39-74.
- Nye, J. (2004). *Soft power: the means to success in world politics*, New york: Public affairs.
- Park, C. (1999). *La enseñanza del español en corea*. Actas X Congreso internacional de ASELE, pp. 505-518. [https://VCc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0503.pdf](https://VCc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0503.pdf)

- Shim, D. (2006). Hybridity and the rise of Korean popular culture in Asia. *Media, Culture and Society*, 28(1). 25-44.
- Song, A. (2011). Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur. En: *FIAPE. IV Congreso Internacional: la enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas Pedagógicas*, pp.17-20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4951275>
- Tolou, V. (2014). *Sustaining the Hallyu international social media promotion and buzz for south korean movies and series*. Trabajo de grado. Tampere University of applied sciences, Finlandia.
- von der Fecht Fernández, S.I. (2020). *Inventario intercultural hispano-coreano: recurso didáctico de ELE para estudiantes coreanos*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria.
- Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL Journal*, pp. 525-541.
- Zarco, L. A. (2018). Difusión de dramas coreanos, un análisis de su éxodo a América Latina y Colombia. *Palabra: Palabra que obra*, 18, pp.82-98. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6849766>